



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο
ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείρισή τους.»**

Διπλωματική Εργασία

Τσούλου Αριστέα

Αθήνα, 2020



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Παπακωνσταντίνου Γεώργιος (Επιβλέπων)

Καθηγητής, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Κουτρομπά Κωνσταντίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Οικιακή Οικονομία και Οικολογία, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Αντωνοπούλου Αικατερίνη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Οικιακή Οικονομία και Οικολογία, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Η Τσούλου Αριστέα

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στον Μιχάλη και στην Ελεάννα μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Γεώργιο Παπακωνσταντίνου, ο οποίος ήταν ο επιβλέπων της εργασίας μου, για την συνεργασία, την ουσιαστική υποστήριξη και την διακριτική καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος «*Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» του Χαροκοπειου Πανεπιστημίου για όσα πολύτιμα μου έμαθαν σε όλο το διάστημα των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Θα ήθελα, επιπλέον, να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με προθυμία ανταποκρίθηκαν άμεσα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και προσέφεραν κατ' αυτόν τον τρόπο πολύτιμη υπηρεσία στη διεξαγωγή της έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, τέλος, αισθάνομαι ότι ανήκει στα μέλη της οικογένειάς μου, και κυρίως στον σύζυγό μου, ο οποίος, αν και επιφορτίστηκε με επιπλέον ευθύνες κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, έδειχνε πάντα κατανόηση και με στήριζε συνεχώς.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	13
1.2 Σημασία της εργασίας.....	14
1.3 Δομή της εργασίας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	16
2.1 Η έννοια της σύγκρουσης.....	16
2.2 Τύποι συγκρούσεων.....	18
2.3 Διαχείριση συγκρούσεων.....	19
2.4 Ενδοσχολικές συγκρούσεις.....	23
2.5 Προγενέστερες έρευνες επί των σχολικών συγκρούσεων.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	31
3.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	31
3.2 Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	33
3.3 Η συναισθηματική νοημοσύνη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	39
4.1 Προηγούμενες σχετικές μελέτες.....	39
4.2 Ανάπτυξη ερευνητικών υποθέσεων.....	43
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	46
5.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	46
5.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	46
5.3 Δείγμα έρευνας.....	47
5.4 Συλλογή δεδομένων.....	48
5.5 Μοντέλο παλινδρόμησης.....	49
5.6 Ανάλυση δεδομένων.....	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	53
6.1 Προφίλ δείγματος.....	53
6.2 Περιγραφικά στατιστικά	56
6.3 Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	61
6.4 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης	62
6.5 Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης	63
6.6 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	73
7.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	73
7.2 Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.....	74
7.3 Θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις	76
7.4 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Επιμέρους στόχος της εργασίας ήταν η μελέτη του βαθμού στον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Για τους σκοπούς της εργασίας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, μέσω της ανάπτυξης δομημένου ερωτηματολογίου και της συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα των γραμμικών παλινδρομήσεων που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο τη διαχείριση των συγκρούσεων γενικότερα και την επιλογή των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μία σύγκρουση με συνεργατικό, βολικό ή συμβιβαστικό τρόπο ή μέσω της μεθόδου της αποφυγής ειδικότερα. Αντίθετα, η επιλογή ενός εκπαιδευτικού να υιοθετήσει τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, δεν εξαρτάται από το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Όσον αφορά στην επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, προέκυψε πως μόνο το χαρακτηριστικό της ειδικότητας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συναισθηματική νοημοσύνη. Όσον αφορά στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, προέκυψε ότι: (i) η επιλογή του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, (ii) η επιλογή του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζεται, με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και (iii) η επιλογή του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζεται, με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση συγκρούσεων, εκπαιδευτικοί

ABSTRACT

The primary aim of the thesis was the investigation of the relationship between emotional intelligence of teachers in secondary education and their way of managing conflicts arising within their working environment. Further, thesis aimed at the study of the extent to which the demographic profile of the teachers affects their emotional intelligence and their way of managing conflicts. For the purposes of the thesis, quantitative analysis was conducted, through the development of a structured questionnaire and the collection of quantitative data. The results of the linear regressions showed that teachers' emotional intelligence has a statistically significant and positive impact on conflicts' management in general and on the choice of teachers to manage a conflict with a collaborating, accommodating, avoiding or compromising style. On the contrary, teachers' choice to manage a conflict through a competitive way is not affected by his/her level of emotional intelligence. Regarding the impact of teachers' demographic profile, it occurs that only teachers' specialty has a statistically significant impact on emotional intelligence. Further, as far as conflicts' management is concerned, it occurred that: (i) years of professional experience and teachers' specialty have a statistically significant impact on the choice of the collaborating style, (ii) sex, years of professional experience and teachers' specialty have a statistically significant impact on the choice of the competitive style and (iii) sex, years of professional experience and teachers' specialty have a statistically significant impact on the choice of the compromising style.

Key words: emotional intelligence, conflicts management, teachers

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Πέντε μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων	20
---	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ερωτήσεις ανά τύπο διαχείρισης συγκρούσεων	47
Πίνακας 2 - Περιγραφικά στατιστικά δεδομένων ανά ερώτηση	58
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά ανά μεταβλητή.....	61
Πίνακας 4: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης	63
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης των συγκρούσεων	64
Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων	65
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων	66
Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.....	66
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων, μέσω της αποφυγής τους	67
Πίνακας 10 - Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων	68
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου ερευνητικών υποθέσεων	68
Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	70
Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.....	72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο	53
Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία	54
Σχήμα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας	54
Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	55
Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος ως προς το είδος απασχόλησης	55
Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα.....	56
Σχήμα 7: Σχέση επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.....	69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Η ακαδημαϊκή κοινότητα υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του καθενός επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών του συγκρούσεων. Άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματικά στην επίλυση συγκρούσεων σε σύγκριση με άτομα με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998; Mayer *et al.*, 1997). Όμοια, οι Jordon and Troth (2002) έδειξαν ότι άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιζητούν λύσεις συνεργασίας όταν αντιμετωπίζουν μία σύγκρουση, ενώ ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικά έξυπνοι υπάλληλοι είναι καλύτεροι στη διαπραγμάτευση και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων τους με άλλα μέλη του οργανισμού τους.

Παράλληλα με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ακαδημαϊκοί του κλάδου των συμπεριφορικών σπουδών καθώς και ψυχολόγοι έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κυρίως λόγω της σπουδαιότητας που φέρουν για την κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, πιστεύεται ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελούσαν πάντοτε ένα από τα εμπόδια κατά τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Diamond, 1992) και κατ' επέκταση έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών (Ingersoll and Smith, 2003). Επιπλέον, οι επαναλαμβανόμενες διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών οδηγούν στην ανάπτυξη άγχους και κόπωσης μεταξύ των έμπειρων εκπαιδευτικών. Μελέτες υποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη και η διατήρηση ενός δυναμικού και θετικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη εξαρτάται από τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που απαιτούν στρατηγικές μεγιστοποίησης της συμβολής των μαθητών (Rimm-Kauffman *et al.*, 2005). Όμως, όπως υποστηρίζει η Greaves (2005), οι συγκρούσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος δεν αναπτύσσονται μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών των εκπαιδευτικών μονάδων. Μάλιστα, οι διαφωνίες των εκπαιδευτικών με τις πολιτικές των διοικητικών στελεχών και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ έμπειρων εκπαιδευτικών και νέων διοικητικών στελεχών

αποτελεί μία από τις βασικότερες αιτίες ανάπτυξης των προαναφερόμενων συγκρούσεων (Greaves, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, αν και τα ευρήματα πολλών ερευνητών δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συγλ διαχείρισης των συγκρούσεων, η έλλειψη αντίστοιχων μελετών επί του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι εμφανής. Βάσει των παραπάνω, ο κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα εξετάσει το βαθμό στον οποίον η συναισθηματική νοημοσύνη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της εκάστοτε σύγκρουσης. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι οι εξής: (i) η μελέτη της έννοιας των συγκρούσεων και της διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, (ii) η μελέτη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και (iii) η μελέτη του βαθμού στον οποίον τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

1.2 Σημασία της εργασίας

Η σημασία της εργασίας είναι τριπλή. Αρχικά, αναμένεται ότι με την ολοκλήρωσή της, η εργασία θα συμβάλλει στον περαιτέρω εμπλουτισμού τόσο της διεθνούς όσο και της Ελληνικής βιβλιογραφίας, επί του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα μεταξύ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι τόσο σε διεθνές όσο και σε Ελληνικό επίπεδο, η σχετική βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Επιπλέον, αναμένεται ότι με την ολοκλήρωση της εργασίας θα προκύψουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και χρήσιμα συμπεράσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και για τους διευθυντές των σχολείων ή τα διοικητικά στελέχη αυτών, τα οποία θα αφορούν στον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στον τρόπο αντίδρασης κάθε εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως, μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας που θα πραγματοποιηθεί και των αντίστοιχων συμπερασμάτων, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα διοικητικά στελέχη αυτών, όπου υφίστανται, θα έχουν τη δυνατότητα

να κατανοήσουν πληρέστερα τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον τρόπο διαχείρισής τους αλλά και να προχωρήσουν στην ανάπτυξη των κατάλληλων δράσεων, βάσει της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτύχουν την ομαλότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο μέλλον. Περαιτέρω, αναμένεται ότι τα εν λόγω συμπεράσματα θα μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας.

Τέλος, η διεξαγωγή έρευνας στο συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζει ιδιαίτερο προσωπικό ενδιαφέρον για τη συγγραφέα, καθώς η τελευταία εργάζεται στον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3 Δομή της εργασίας

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας εισήγαγε τον αναγνώστη στο θέμα αυτής, παρουσιάζοντας το θεωρητικό της υπόβαθρο, το σκοπό και τους στόχους της και επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα εκπόνησής της. Στο δεύτερο, στο τρίτο και στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας θα πραγματοποιηθεί μία εκτενής ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις συγκρούσεις και τη διαχείριση των συγκρούσεων, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων αντίστοιχα. Και στα τρία κεφάλαια, θα γίνει αναφορά στην εκάστοτε έννοια στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιάσει τη μεθοδολογική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί για τους σκοπούς της, δίνοντας έμφαση στο δείγμα της έρευνας, στο ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί και στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Το έκτο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής είναι αφιερωμένο στα συμπεράσματα της εργασίας και στη συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτής. Παράλληλα, θα γίνει σύνδεση των συμπερασμάτων με τη σχετική βιβλιογραφία, θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις της εργασίας, ενώ θα αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας και θα διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 Η έννοια της σύγκρουσης

Η έννοια της σύγκρουσης έχει γίνει αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς ακαδημαϊκούς, γεγονός που υποδεικνύει ότι το φαινόμενο της σύγκρουσης, μπορεί να λάβει διαφορετικές, υποκειμενικές ερμηνείες. Κάποιοι αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως αντανάκλαση διαπροσωπικής εχθρότητας, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η σύγκρουση εκφράζει μία διαπροσωπική διαφωνία, η οποία πηγάζει από διαφορετικές επιλογές ή προτιμήσεις (Barki and Hartwick, 2001).

Οι πρώτοι μελετητές που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της σύγκρουσης έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη ενός γενικού ορισμού, ο οποίος θα εκφράζει το συνολικό γεγονός και τις σχετικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένων των προηγούμενων συνθηκών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς (Pondy, 1969). Ο Corwin (1969) αντιλήφθηκε τη σύγκρουση ως κάποια μορφή διαπροσωπικής ή δια-ομαδικής έντασης ή ως πράξεις (όπως για παράδειγμα διαφωνίες ή διαστρέβλωση πληροφοριών), η οποίες παραβιάζουν τους κανόνες της συνεργασίας εντός ενός οργανισμού. Μία παρόμοια άποψη επί της σύγκρουσης παρουσιάστηκε και από τον Thomas (1992, σελ.265), ο οποίος όρισε τη σύγκρουση ως *“τη διαδικασία, η οποία ξεκινά όταν το ένα συμβαλλόμενο μέρος αντιλαμβάνεται ότι ένα άλλο συμβαλλόμενο μέρος βρίσκεται σε σύγχυση, ή πρόκειται να βρεθεί σε κατάσταση σύγχυσης ή ανησυχίας”*. Οι προαναφερόμενοι ορισμοί περιστρέφονται γύρω από ένα κοινό θέμα, το οποίο αφορά στον εντοπισμό στοιχείων που μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη και στη διάδοση μίας σύγκρουσης.

Η σύγκρουση δε συνδέεται απαραίτητα με διαφορές στις αντιλήψεις επί του σκοπού. Μπορεί, επίσης, να προκληθεί όταν άνθρωποι έχουν κοινή αντίληψη ως προς τους στόχους, όμως διαφωνούν ως προς τα μέσα επίτευξής τους (Chaudhry and Asif, 2015). Το θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά στη σύγκρουση και την προέλευσή της από την οπτική του σκοπού έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Ο Jehn (1997) εξηγεί ότι αυτό μπορεί να μη συμβαίνει σε κάθε περίπτωση, καθώς η σύγκρουση είναι πιθανόν να προκύπτει από τη διαφωνία ως προς τα μέσα διαχείρισης της εργασίας. Η κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων, η οποία στηρίζεται στο

διαχωρισμό μεταξύ μέσων και σκοπού, συνιστά μία από τις πλέον χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις, όμως θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλες παράμετροι της σύγκρουσης.

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής σε όλες τις πτυχές της και δε μπορούν να αποφευχθούν ούτε σε οικογενειακό αλλά ούτε και σε επαγγελματικό επίπεδο (Omisore and Abiodun, 2014). Ιστορικά, εντοπίζονται οι εξής απόψεις επί των συγκρούσεων (Omisore and Abiodun, 2014): (i) η παραδοσιακή άποψη, (ii) η σύγχρονη άποψη ή άποψη των ανθρωπίνων σχέσεων και (iii) η αλληλεπιδραστική άποψη. Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη, η οποία επικράτησε κατά την περίοδο 1930-1940, η σύγκρουση πρέπει να αποφεύγεται, καθώς αντιπροσωπεύει δυσλειτουργία εντός της ομάδας. Η σύγκρουση συνιστά το αποτέλεσμα της κακής επικοινωνίας και της έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων και μπορεί να περιοριστεί ή να επιλυθεί, μόνο από τα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα διοίκησης του οργανισμού, ενώ θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή με αρνητικό τρόπο και θα πρέπει να συνδέεται με τη βία και την καταστροφή (Robbins, 2005).

Η σύγχρονη άποψη ή άποψη των ανθρωπίνων σχέσεων επικράτησε κατά την περίοδο 1940 – 1970 και υποστηρίζει ότι η σύγκρουση αποτελεί ένα φυσικό περιστατικό μεταξύ όλων των ομάδων. Η σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων αποδέχεται τη σύγκρουση και θεωρεί ότι αυτή μπορεί να ωφελήσει την απόδοση μίας ομάδας (Robbins, 2005). Σύμφωνα με τη σύγχρονη άποψη ή άποψη των ανθρωπίνων σχέσεων, η σύγκρουση αποτελεί το φυσικό και αναπόφευκτο αποτέλεσμα της συνεργασίας των ανθρώπων σε ομάδες. Επομένως θα πρέπει να αντιμετωπίζεται θετικά καθώς μπορεί να αποτελέσει πιθανή πηγή αύξησης της απόδοσης των ατόμων (Robbins *et al.*, 2003).

Σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική άποψη, η σύγκρουση δεν αποτελεί απλά μία θετική δύναμη αλλά είναι, επίσης, απαραίτητη προκειμένου το άτομο να αποδώσει περισσότερο αποτελεσματικά. Οι οπαδοί της συγκεκριμένης σχολής σκέψης ερμηνεύουν τη σύγκρουση με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τους οπαδούς της παραδοσιακής σχολής σκέψης και τους ανθρώπους με σύγχρονη άποψη επί της σύγκρουσης. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής άποψης, η σύγκρουση, στο επιθυμητό επίπεδο, μπορεί να εμπνεύσει δημιουργικότητα, μέσω της επίλυσης ζητημάτων και της αντιμετώπισης της σύγκρουσης. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, όμως, σε

περιπτώσεις που ξεσπούν συγκρούσεις κριτικής σημασίας, αυτές θα πρέπει να επιλύονται, καθώς το μη επιθυμητό επίπεδο σύγκρουσης μπορεί να αποβεί επιβλαβές και δυσλειτουργικό για τον οργανισμό (Leung, 2010).

2.2 Τύποι συγκρούσεων

Ένα σύνηθες μοντέλο κατανόησης των διαφόρων τύπων συγκρούσεων επικεντρώνεται στη διαπροσωπική σύγκρουση, στη σύγκρουση μεταξύ ομάδων και στη σύγκρουση εντός μίας ομάδας (Jehn and Bendersky, 2003; Nelson, 1989). Άλλα μοντέλα συγκρούσεων υιοθετούν μία διαφορετική οπτική ως προς αυτό το φαινόμενο. Αντί να περιορίζουν την οπτική τους στην κατεύθυνση της σύγκρουση εντός ή εκτός μίας ομάδας, άλλοι ερευνητές επικεντρώθηκαν σε περισσότερο γενικά μοντέλα συγκρούσεων (Rahim, 2002; Guetzkow and Gyr, 1954), καταλήγοντας στην κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων σε συναισθηματική και ουσιαστική σύγκρουση, οι οποίες αναφέρονται και ως σύγκρουση σχέσεων και σύγκρουση καθηκόντων (Simons and Peterson, 2000; Pinkley, 1990). Αυτές οι μορφές σύγκρουσης εφαρμόζονται τόσο σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ των μελών μίας ομάδας όσο και σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενός οργανισμού.

Η σύγκρουση καθηκόντων εκδηλώνεται σε περιπτώσεις όπου τα μέλη της ομάδας λαμβάνουν διαφορετικές κατευθύνσεις από διαφορετικά τμήματα. Οι εργαζόμενοι ενδέχεται να πρέπει να αντιμετωπίσουν οδηγίες που δόθηκαν από τον προϊστάμενό τους και οδηγίες που δόθηκαν από προϊσταμένους άλλων τμημάτων, οι οποίες, όμως, είναι ασύμβατες μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί. Ως αποτέλεσμα, καθίσταται δύσκολο να εντοπιστεί η πλέον κατάλληλη άποψη υπό των συγκεκριμένων συνθηκών, καθώς η σύγκρουση καθηκόντων μπορεί να επεκταθεί σε συναισθηματική σύγκρουση λόγω της ανάπτυξης αρνητικών συναισθημάτων (Chaudhry and Asif, 2015). Οι Jehn *et al.* (1999) έχουν εντοπίσει τη διασύνδεση μεταξύ διαφορετικών διαστάσεων της σύγκρουσης. Η σύγκρουση καθηκόντων μπορεί να μετατραπεί σε σύγκρουση σχέσεων, εφόσον οι διαφορές απόψεων οδηγήσουν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων.

Η συναισθηματική σύγκρουση ή σύγκρουση σχέσεων συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο, καθώς διάφοροι παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνισή της εντός μίας ομάδας. Οι Bezrukona *et al.* (2009) εντόπισαν ρήγματα εντός των ομάδων, τα οποία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά που προωθούν τη σύγκρουση εντός της ομάδας. Καθώς τα μέλη της ομάδας συνδέονται μεταξύ τους σχηματίζοντας υπό-ομάδες, εντός της ομάδας, ενδέχεται να ανακύψουν ζητήματα, όπως προκαταλήψεις εναντίον κάποιων μελών. Κατά συνέπεια, οι εργαζόμενοι βιώνουν συναισθηματική σύγκρουση εντός της ομάδας. Επιπλέον, τα ρήγματα μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων από ένα μέλος της ομάδας προς ένα άλλο μέλος αυτής, οδηγώντας σε σύγκρουση εντός της ομάδας και συμβάλλοντας στη μείωση των επιπέδων εμπιστοσύνης, στην αύξηση της αίσθησης δυσαρέσκειας και σε υψηλό επίπεδο σύγχυσης (Chaudhry and Asif, 2015).

Μία τρίτη μορφή σύγκρουσης, η οποία συναντάται στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας, είναι η σύγκρουση διαδικασιών, η οποία συνεπάγεται διαφορά απόψεων όσον αφορά στην κατανομή των εργασιακών αρμοδιοτήτων κι ευθυνών. Εντός του πλαισίου της σύγκρουσης διαδικασιών, τα μέλη της ομάδας, πιθανώς, να διαφωνήσουν αναφορικά με το ποια καθήκοντα πρέπει να διεκπεραιωθούν και από ποιο μέλος, παρουσιάζοντας διαφορετικές απόψεις επί τους θέματος (Jehn, 1997). Η πολύπλοκη φύση των διαδικασιών ενός οργανισμού και η παρουσία γραφειοκρατικής δομής ενός οργανισμού μπορεί να ενισχύσουν τις πιθανότητες εμφάνισης συγκρούσεων διαδικασιών (Jehn and Bendersky, 2003).

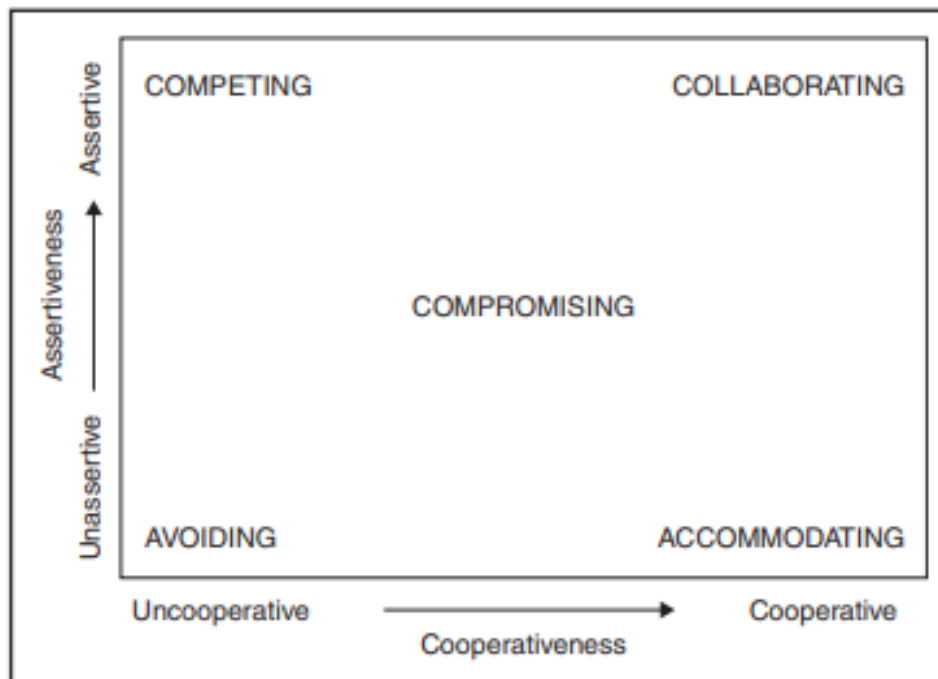
2.3 Διαχείριση συγκρούσεων

Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι οι συμπεριφορικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την επίλυση της σύγκρουσης (Sportsman and Hamilton, 2007). Αυτές οι συμπεριφορές αποτελούν συνέπεια τόσο των εξωτερικών περιστάσεων όσο και του τρόπου με τον οποίον το άτομο αλληλεπιδρά με ανθρώπους και προβλήματα και επιλέγονται βάσει της σχετικής σημαντικότητας των ανησυχιών κάποιου για τον ίδιο και των ανησυχιών του για τους άλλους (Thomas and Killman, 1974). Η διαχείριση της σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών αλλά και την προσωπική, πολιτιστική και

κοινωνική ανάπτυξη των ανθρωπίνων όντων (Kunaviktikul *et al.*, 2000). Ο τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης, συνήθως, προκαλεί περισσότερη ένταση στην κατάσταση παρά στην ίδια τη σύγκρουση (Trudel and Reio, 2011).

Σύμφωνα με τους Thomas and Kilmann (1974), εντοπίζονται πέντε τρόποι διαχείρισης μίας σύγκρουσης κατά μήκος δύο διαστάσεων συμπεριφορών: (i) ο ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (competing), ο οποίος χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και έλλειψη συνεργασίας, (ii) ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (collaborating), ο οποίος χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και συνεργασία, (iii) ο συμβιβαστικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (compromising), ο οποίος εντοπίζεται μεταξύ των δύο προαναφερόμενων, (iv) η αποφυγή της σύγκρουσης (avoiding), η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη επιθετικότητας και συνεργασίας και (v) ο βολικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (accommodating) που χαρακτηρίζεται από έλλειψη επιθετικότητας και συνεργασίας. Η εικόνα (Εικόνα 1) που ακολουθεί παρουσιάζει σχηματικά τις πέντε μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων των Thomas and Kilman (1974).

Εικόνα 1: Πέντε μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων



(Πηγή: Thomas and Kilman, 1974)

Η ανταγωνιστική στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων συναντάται όταν τα άτομα ακολουθούν τις δικές τους ανάγκες και τους δικούς τους στόχους, αποκλείοντας τους υπόλοιπους (Thomas and Killman, 1974). Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν την ανταγωνιστική στρατηγική, προσπαθούν να αυξήσουν την εξουσία ή την επιρροή τους, μέσω της χρήσης της επιθετικότητας (Cavanagh, 1991). Κατά την υιοθέτηση της συγκεκριμένης προσέγγισης διαχείρισης των συγκρούσεων, ενδέχεται να παρουσιάζονται σύγχυση, ενόχληση ή διαφωνία, ενώ τα συμβαλλόμενα μέρη μπορεί να απομακρυνθούν πλήρως από την κατάσταση μέσω της χρήσης εξουσίας. Η σύγκρουση ενδέχεται να εξασθενήσει προσωρινά όταν εφαρμόζεται η τακτική του ανταγωνισμού, όμως δε θα επέλθει συμφωνία για την τελική επίλυση της σύγκρουσης. Οι ανταγωνιστικές τακτικές αφορούν σε μία κατάσταση νίκης – ήττας, όπου το ένα μέρος προσπαθεί να ασκήσει πίεση στο άλλο μέρος (McCready *et al.*, 1996).

Ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων περιλαμβάνει την ανεύρεση μίας λύσης, η οποία ικανοποιεί και τα δύο συμβαλλόμενα μέρη (Thomas and Killman, 1974). Στην περίπτωση υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης, απαιτείται προσπάθεια προκειμένου να επιδιωχθεί η ενεργή επίλυση του προβλήματος, ώστε όλα τα μέρη να επιτύχουν εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα (Cavanagh, 1991). Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής, τα μέρη που συμμετέχουν στη σύγκρουση φαίνεται ότι ενδιαφέρονται τόσο για τις επιθυμίες των άλλων, όσο και για τις δικές τους επιθυμίες. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι διατεθειμένα να εγκαταλείψουν τη δική τους θέση, απλά για να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες του άλλου μέρους. Όταν οι άνθρωποι υιοθετούν τη συνεργατική προσέγγιση διαχείρισης των συγκρούσεων, συχνά, προκύπτουν καινοτόμες ιδέες. Όταν τα συμβαλλόμενα μέρη εξακολουθούν να εργάζονται μαζί, μετά το ξέσπασμα μίας σύγκρουσης, η συνεργατική στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων πρέπει να εφαρμόζεται για τη διατήρηση της αποτελεσματικής συνεργασίας τους. Σε κάθε περίπτωση, η στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της συνεργασίας συνδέεται θετικά με την επικοινωνία και την ικανοποίηση καθώς και με την ικανότητα και εμπιστοσύνη του συνεργάτη (McCready *et al.*, 1996).

Η στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω του συμβιβασμού περιλαμβάνει την προσπάθεια εντοπισμού μίας κοινής βάσης, η οποία θα ικανοποιεί μερικώς και τα δύο μέρη (Thomas and Killman, 1974). Μέσω αυτής της στρατηγικής, τα άτομα συνειδητοποιούν ότι κάθε συμβαλλόμενο μέρος δε μπορεί να είναι απόλυτα ικανοποιημένο σε κάθε περίπτωση

σύγκρουσης (Cavanagh, 1991). Τα συμβαλλόμενα μέρη αποδέχονται ότι υφίστανται περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιος θα πρέπει να είναι διατεθειμένος να παραμερίσει τις προσωπικές ανάγκες κι επιθυμίες του προς όφελος των προτιμήσεων των άλλων, προκειμένου να βρεθεί μία κοινή βάση. Στα πλαίσια της έρευνάς τους, οι Sportsman and Hamilton (2007) εντόπισαν ότι η στρατηγική του συμβιβασμού επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό, ακολουθούμενη από τη στρατηγική της αποφυγής της σύγκρουσης, ενώ οι Reich *et al.* (2007) έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται θετικά με τη συμβιβαστική στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων και αρνητικά με τη βολική στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων.

Η στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής εφαρμόζεται όταν τα δύο συμβαλλόμενα μέρη αγνοούν τις δυσκολίες τους, μέσω της μη επίλυσης του προβλήματος. Η στρατηγική της αποφυγής χαρακτηρίζεται από την αποδοχή ότι οποιαδήποτε προσπάθεια συζήτησης ή αμφισβήτησης της συμπεριφοράς του άλλου μέρους, είναι άσκοπη (Cavanagh, 1991). Αυτοί που επιλέγουν τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής ενδιαφέρονται, σε μικρό μόνο βαθμό, για τις επιθυμίες τους. Επιπλέον, δεν είναι απίθανο, οι συγκεκριμένοι άνθρωποι να απομακρύνονται σκοπίμως από καταστάσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε διαφωνίες. Συνήθως, αυτοί οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης, δε λαμβάνουν τη στήριξη των συναδέλφων τους και δεν είναι ικανοί να τηρήσουν μία ισχυρή θέση σε ζητήματα σύγκρουσης. Οι άνθρωποι που επιλέγουν τη στρατηγική της αποφυγής της σύγκρουσης, συχνά, επιλέγουν να μην ανταποκριθούν στη σύγκρουση ή να αναπτύξουν μία κατάσταση άγνοιας. Η αποφυγή μπορεί να είναι μία αξιόλογη στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων όταν τα ζητήματα που οδήγησαν στη σύγκρουση είναι μικρής σημασίας (Cavanagh, 1991).

Τέλος, ο βολικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων περιλαμβάνει την παραμέληση των ανησυχιών του ενός μέρους, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανησυχίες του άλλου μέρους (Thomas and Killman, 1974). Αυτή η στρατηγική αντιμετωπίζεται ως η αποδοχή ότι η διατήρηση ευχάριστων διαπροσωπικών σχέσεων είναι περισσότερο σημαντική από την ανάπτυξη διαφωνιών με τους άλλους (Cavanagh, 1991). Οι άνθρωποι που υιοθετούν τη συγκεκριμένη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων χαρακτηρίζονται από υψηλή επιθυμία για αναγνώριση και στήριξη από τους άλλους και είναι περισσότερο διατεθειμένοι να ακολουθήσουν τη μέση οδό, όταν προκύπτει μία σύγκρουση. Πρόκειται για ανθρώπους που τείνουν να χρησιμοποιούν την

απολογία ή το χιούμορ ή να εκφράζουν τις επιθυμίες τους με έμμεσο τρόπο, παρά να αντιμετωπίζουν ευθέως το πρόβλημα (Thomas and Killman, 1974).

2.4 Ενδοσχολικές συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής και ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αφιερώνουν πολύτιμο χρόνο στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν ως συνέπεια των συγκρούσεων ή των διαφωνιών μεταξύ των μελών του σχολείου (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011; Somech, 2008; Bagshaw *et al.*, 2007). Το γεγονός αυτό περιορίζει το διαθέσιμο χρόνο για εποικοδομητικό σχεδιασμό και για την προώθηση δημιουργικών πρωτοβουλιών και λύσεων. Καθώς οι σχολικές συγκρούσεις συνδέονται στενά με τη σταθερότητα και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, θεωρείται ότι η οποιαδήποτε σύγκρουση εντός της τελευταίας ενδέχεται να επιφέρει οικονομικό κόστος, τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ίδια τη σχολική μονάδα, ενώ η τακτική εκδήλωση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες διαταράσσει ένα μεγάλο μέρος των σχολικών δραστηριοτήτων και σε καμία περίπτωση, δεν προωθεί την εποικοδομητική συμβολή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των σχολικών διαδικασιών (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011; Μπρούζος, 2009; Somech, 2008; Παρασκευόπουλος, 2008).

Οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ενδέχεται, σε κάποιες περιπτώσεις, να είναι κριτικής σημασίας, οδηγώντας σε μη παραγωγικές συμπεριφορές, όπως η έλλειψη επικοινωνίας, το άγχος, οι τακτικές απουσίες κ.α., οι οποίες βλάπτουν τις ανθρώπινες σχέσεις και θέτουν σε κίνδυνο την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς συμβάλλουν στον περιορισμό των επιπέδων κινητοποίησης και απόδοσης του προσωπικού και κατά συνέπεια των μαθητών (Ανδρουλάκης και Σταμάτης, 2009; Balay, 2006; Rahim, 2001). Όμοια, ενδέχεται να παρατηρηθεί αντίσταση σε νέες πρωτοβουλίες, έλλειψη ευελιξίας ή συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου και κατ' επέκταση μείωση της αποδοτικότητας της ομάδας (Somech, 2008; Tjosvold and Su Fang, 2004).

Ανεξάρτητα από τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, η πραγματικότητα είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθίστανται ολοένα και περισσότερο περίπλοκα. Ως αποτέλεσμα

αυτού, αναμένεται αύξηση του αριθμού των σχολικών προβλημάτων που δημιουργούνται λόγω εσωτερικών διαφωνιών.

Το ζήτημα του τρόπου με τον οποίον εκδηλώνονται συγκρούσεις εντός ενός εργασιακού περιβάλλοντος, όπως η σχολική μονάδα, είναι περίπλοκο καθώς οι άνθρωποι αντιδρούν και αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με διάφορους τρόπους. Παρ' όλα αυτά, αν και εντοπίζονται διάφορες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, μόνο η εποικοδομητική και η δημιουργική διαχείριση των συγκρούσεων μπορούν να βοηθήσουν μία σχολική μονάδα να επιτύχει τους στόχους και το σκοπό της (Saiti, 2015). Η αυξανόμενη σπουδαιότητα των συγκρούσεων εντός των σχολείων προέκυψε καθώς, κατά τις πρόσφατες δεκαετίες, παραχωρήθηκε μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η εφαρμογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό τομέα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Shih and Susanto, 2010; Karusuzoglu, 2010; Kantck and Gezer, 2009; Henkin and Holliman, 2009), ενώ ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο γεγονός ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στους οργανισμούς, άρα και στα σχολεία, αυξάνει την οργανωσιακή δημιουργικότητα και παραγωγικότητα. Μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων, καλλιεργούνται η καινοτομία και η συλλογικότητα προς όφελος της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Saiti, 2015).

Η σωστή διάγνωση της ρίζας της σύγκρουσης, η οποία προκαλεί ένταση στο εργασιακό περιβάλλον ενός σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία για το διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς του επιτρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σύγκρουση. Οι πηγές των συγκρούσεων έχουν, συχνά, κοινά χαρακτηριστικά και είναι πιθανό να αλληλοσυνδέονται, παρά το γεγονός ότι είναι πολυάριθμες και ποικίλουν ως προς τη διαχείρισή τους (Rahim, 2001). Για παράδειγμα, η σύγκρουση θα μπορούσε να εκδηλωθεί ως αποτέλεσμα αντιφατικών συμφερόντων, στενής επίβλεψης, αμφισημίας ρόλων, μεθόδων επίλυσης προβλημάτων κ.α. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί ερευνητές (Rahim, 2010; Tjosvold, 1998; Van de Vliert, 1998; Kabanoff, 1985) θεωρούν ότι μία σύγκρουση τείνει να έχει τις ρίζες της σε καθήκοντα, αξίες, στόχους και κανόνες. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Παρασκευόπουλος, 2008; Φασουλής, 2006; Nir and Eyal, 2003; Rahim, 2001; Van de Vliert, 1998; Tjosvold, 1998), οι πηγές των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, συνοψίζονται στις εξής:

- *Προβλήματα επικοινωνίας.* Η κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων, οι κακές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και η έλλειψη κατάλληλης διαδικασίας πληροφόρησης συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των παραγόντων που περιορίζουν την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, οδηγώντας σε αντιθέσεις και συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Πράγματι, η έλλειψη διαφάνειας και πολιτικής ανταπόκρισης στις ανάγκες των άλλων δυσχεραίνει την ανάπτυξη αποτελεσματικού διαλόγου και ως αποτέλεσμα, επιδρά αρνητικά στη διαδικασία επικοινωνίας (Tourish and Robson, 2006; Tourish and Hargie, 2004).
- *Αμφισημία ρόλων.* Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως και σε κάθε οργανισμό, οι εργαζόμενοι κατέχουν θέσεις εργασίας, οι οποίες έχουν προσδιοριστεί βάσει ενός οργανογράμματος και μίας ανάλυσης εργασίας, προκειμένου να αναπτυχθούν περιγραφές και απαιτήσεις των θέσεων. Κατά συνέπεια, αναμένεται ότι κάθε υπάλληλος θα εκτελεί συγκεκριμένα καθήκοντα (Singh, 2008). Όταν υφίσταται έλλειψη διαφάνειας στο ρόλους και τις απαιτήσεις αυτών, οι υπάλληλοι έρχονται αντιμέτωποι με ένα μη οικείο εργασιακό περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μη αναμενόμενα μοτίβα συμπεριφοράς.
- *Ασύμβατοι στόχοι ή σύγκρουση στόχων.* Όταν η επίτευξη στόχων από μία κοινωνική οντότητα ή οντότητες αποτρέπει την πιθανή επίτευξη στόχων άλλων οντοτήτων, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα εκδήλωσης συγκρούσεων. Πρόκειται για ζήτημα αντίληψης, στο πλαίσιο του οποίου, όταν τα μέλη της σχολικής μονάδας αντιλαμβάνονται ότι μόνο ένας στόχος μπορεί να επιτευχθεί, ενώ υπάρχει μικρή πιθανότητα να επιτευχθούν οι στόχοι των υπολοίπων, ξεσπά σύγκρουση (Tjosvold, 1998).
- *Σύγκρουση συμφερόντων.* Η κατανομή περιορισμένων πόρων, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών, μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση, καθώς κάθε μέλος του σχολικού οργανισμού αναγκάζεται να αγωνιστεί για το δικό του μερίδιο (Mullins, 1996).
- *Διαφορετικές αξίες.* Κάθε σχολικός οργανισμός αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους, με διαφορετικές αξίες, απόψεις, ενδιαφέροντα κλπ. Αυτές οι διαφορές, περιστασιακά, προκαλούν στάσεις, αντιλήψεις και αξίες, οι οποίες, όχι μόνο δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού αλλά οδηγούν σε συγκρούσεις και κατά συνέπεια καθίστανται σημαντικό εμπόδιο για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού (Saiti, 2015).

Άλλοι ερευνητές διακρίνουν τις πηγές των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων σε τρεις κατηγορίες (Oboegbulem and Alfa, 2013; Adhiambo and Enose, 2011; Ramani and Zhimin, 2010): (i) στις αιτίες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, την άδικη κατανομή των πόρων, την ασαφή πληροφόρηση αναφορικά με τις αυξήσεις των μισθών, την έλλειψη βασικών υποδομών κ.α., (ii) στις αιτίες που σχετίζονται με την εργασία, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τα χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, την αντίσταση στην επιπλέον εργασία, τη χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση, τις κακές εργασιακές σχέσεις και την απουσία προσοχής στους κανόνες της σχολικής μονάδας και (iii) στις αιτίες που σχετίζονται με την ηγεσία, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την κακή επικοινωνία, τις άδικες αποφάσεις, την κακή διαχείριση των οικονομικών πόρων και το ανεπιθύμητο στυλ ηγεσίας.

Παράλληλα, εντοπίζονται πέντε προσεγγίσεις διαχείρισης συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες ταυτίζονται με τις πέντε προσεγγίσεις διαχείρισης συγκρούσεων σε οποιονδήποτε οργανισμό που αναφέρθηκαν παραπάνω: (i) η προσέγγιση της αποφυγής της σύγκρουσης, (ii) η προσέγγιση του συμβιβασμού, (iii) η προσέγγιση της συνεργασίας, (iv) η προσέγγιση του ανταγωνισμού και (v) η ομαλή ή βολική προσέγγιση (Frisby and Westerman, 2010; Rahim, 2001; Gross and Guerrero, 2000). Κάθε μία από τις προαναφερόμενες προσεγγίσεις διαχείρισης συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες συνοδεύεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η επιλογή της πλέον κατάλληλης για κάθε περίπτωση, στηρίζεται τόσο στον τύπο της σύγκρουσης και τις επικρατούσες συνθήκες, όσο και στη γνώση και στην αντίληψη του τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης και την ωριμότητα των εμπλεκόμενων μερών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι οι συγκρούσεις είναι μία αναπόφευκτη κατάσταση που θα πρέπει, αργά ή γρήγορα, να αντιμετωπίζεται εντός του οργανωσιακού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, η αντίληψη της σύγκρουσης ως μίας εποικοδομητικής διαδικασίας και ως ενός ομαδικού φαινομένου θα περιορίσει τις καταστροφικές επιπτώσεις της και θα μεγιστοποιήσει τις προσδοκίες για ανάπτυξη και εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Somech, 2008; Tjosvold and Su Fang, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη εργασιακής δέσμευσης και κινητοποίησης μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την ωριμότητα, την ικανότητα και την ευελιξία του σχολικού ηγέτη, δεδομένου ότι αυτός ενεργεί ως ο κύριος υπεύθυνος για την ανάπτυξη ωφέλιμης ανοικτής επικοινωνίας με όλα τα μέλη του σχολείου, για την κατανόηση των ρόλων τους και για την πρόθυμη κι αποτελεσματική συμβολή τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Pashiardis *et al.*, 2011; Ανδρουλάκης και Σταμάτης, 2009; Bush, 2008; Glatter, 2003).

2.5 Προγενέστερες έρευνες επί των σχολικών συγκρούσεων

Αντιλαμβανόμενοι ότι οι συγκρούσεις συνιστούν ένα αναπόφευκτο φαινόμενο, με τα είδη των συγκρούσεων και τις συνέπειες τους να ποικίλουν, οι Manesis *et al.* (2019) μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα συγκεκριμένων τύπων σχολικών συγκρούσεων και τις συνέπειες τους. Από την έρευνα τους προέκυψε ότι ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων πιστεύει ότι η συχνότητα εκδήλωσης των σχολικών συγκρούσεων είναι μεγάλη. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στα σχολεία είναι περισσότερο συχνές από τις θετικές, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την ωφέλιμη πλευρά των συγκρούσεων. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις σχολικές συγκρούσεις.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Moschou (2018) επεδίωξε να εξετάσει το φαινόμενο των σχολικών συγκρούσεων, δεδομένου ότι οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα σε όλους τους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών μονάδων. Διεξάγοντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δεκατρείς (13) διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Moschou (2018) εντόπισε ότι οι συγκρούσεις στα σχολεία συνιστούν ένα πολύπλοκο φαινόμενο, πολλαπλών διαστάσεων, το οποίο προκύπτει λόγω διαφόρων αιτιών, κυρίως διαπροσωπικών ή οργανωτικών και μπορεί να υποστεί διαχείριση με διάφορους τρόπους. Όσον αφορά στις επιπτώσεις των συγκρούσεων, αυτές είναι, κατά κύριο λόγο, αρνητικές.

Οι Goksoy and Argon (2016) στηρίχθηκαν στις απόψεις εκπαιδευτικών προκειμένου να μελετήσουν τις σχολικές συγκρούσεις, τους λόγους που τις προκαλούν, τις συνέπειες τους και τις

αντιδράσεις ως προς τις συγκρούσεις. Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι οι σχολικές συγκρούσεις αφορούν σε αρνητικές καταστάσεις, οι οποίες προκαλούνται από διαφορετικές απόψεις ομάδων ανθρώπων με ίδιο τρόπο σκέψης, οι οποίοι δεν έχουν την ικανότητα να βρουν μία κοινή βάση, καθώς και από διαφωνίες, εντάσεις, έλλειψη επικοινωνίας και ιδεολογικές διαφορές. Οι συγκρούσεις είναι, κατά κύριο λόγο, το αποτέλεσμα έλλειψης επικοινωνίας, συνοδευόμενης από προσωπικούς, πολιτικούς, ιδεολογικούς και οργανωσιακούς παράγοντες. Όμοια, οι συγκρούσεις μπορεί να επιφέρουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές επιπτώσεις σε ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωσιακές πτυχές. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν περιστατικά συγκρούσεων, αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση, άγχος, πικρία και τείνουν να είναι δυσαρεστημένοι με το επάγγελμά τους, να έχουν χαμηλό ηθικό και χαμηλά επίπεδα υποκίνησης αλλά και περιορισμένη απόδοση.

Νωρίτερα, οι Kalagbor and Nnokam (2015) μελέτησαν το βαθμό στον οποίον διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις εξής στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: τη στρατηγική ενσωμάτωσης, τη στρατηγική της κυριαρχίας, τη στρατηγική του συμβιβασμού και τη στρατηγική της αποφυγής. Η ανάλυση των δεδομένων τους έδειξε ότι οι διευθυντές των σχολείων εφαρμόζουν πιο συχνά από τους δασκάλους, τις στρατηγικές της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού. Παράλληλα, οι δάσκαλοι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη στρατηγική της αποφυγής, ενώ τείνουν να αγνοούν, σε μεγάλο βαθμό, τη χρήση των στρατηγικών κυριαρχίας κατά τη διαχείριση συγκρούσεων που ξεσπούν μεταξύ των μαθητών.

Σε διαφορετικό πλαίσιο, οι Agolli and Rada (2015) ανέλυσαν τις αντιλήψεις των δασκάλων αναφορικά με την εμφάνιση των συγκρούσεων στις σχολικές εγκαταστάσεις, τα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται πρακτικά περιπτώσεις συγκρούσεων στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της εργασίας τους έδειξαν ότι οι συγκρούσεις συνιστούν ένα ενοχλητικό πρόβλημα για τα σχολεία και, μερικές φορές, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο για αυτούς να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις. Σύμφωνα με τους δασκάλους, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και απόψεις, οι γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές, η έλλειψη επικοινωνίας, η έλλειψη πειθαρχίας, η έλλειψη γονικής επίβλεψης, η έλλειψη παιδείας ως προς την ανοχή και το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών είναι κάποιες από τις αιτίες που οδηγούν στην εκδήλωση συγκρούσεων.

Παράλληλα, η Catana (2015), στηριζόμενη σε μία έρευνα πεδίου μεταξύ 139 εκπαιδευτικών σε 23 σχολεία της Ρουμανίας, παρουσίασε τον τρόπο με τον οποίον οι επαγγελματικές συγκρούσεις γίνονται αντιληπτές και διαχειρίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι οι βασικές αιτίες των επαγγελματικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη διαφορετική πληροφόρηση και προηγούμενη εμπειρία ως προς συγκεκριμένα ζητήματα, τις διαφορετικές αντιλήψεις επί του ίδιου προβλήματος, τη διαφορετική υποκίνηση, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και προσωπικούς στόχους και την άνιση κατανομή των καθηκόντων. Άλλες σημαντικές αιτίες σύγκρουσης είναι η άνιση κατανομή των σχολικών πόρων, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, η υποκειμενική αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και η μη βέλτιστη επικοινωνία. Όσον αφορά στις επιπτώσεις των συγκρούσεων, σε επίπεδο σχολείου, αυτές αναφέρονται σε χειροτέρευση του σχολικού κλίματος και σε δυσκολότερη εσωτερική επικοινωνία, με αρνητική επίπτωση στην απόδοση των μαθητών ως προς την εκμάθηση. Σε προσωπικό επίπεδο, οι συνέπειες των συγκρούσεων αναφέρονται στην απομόνωση των εκπαιδευτικών, στη χειροτέρευση προσωπική εικόνα των εκπαιδευτικών, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τα σχολικά ζητήματα και στην ανάπτυξη μίας μη φιλικής ατμόσφαιρας μεταξύ τους.

Οι Shabbir *et al.* (2014) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και λήψης αποφάσεων, στους διευθυντές κολλεγίων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ενσωματικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του λογικού τρόπου λήψης αποφάσεων. Περαιτέρω, η διαχείριση συγκρούσεων μέσω της κυριαρχίας ή της αποφυγής, σηματοδοτεί έναν τρόπο λήψης αποφάσεων που στηρίζεται στην αποφυγή, ενώ η διαχείριση συγκρούσεων μέσω της κυριαρχίας προβλέπει διαισθητικά κι αυθόρμητα στυλ λήψης αποφάσεων από τους σχολικούς διευθυντές.

Παράλληλα, οι Iordanides *et al.* (2014) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον, τις αιτίες, τη διαχείριση και τα αποτελέσματα του φαινομένου. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υφίσταται στενή σχέση μεταξύ της διαχείρισης των συγκρούσεων και της βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες. Περαιτέρω οι Iordanides *et al.* (2014) υπογράμμισαν την ανάγκη κατάρτισης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα οργανωτικής συμπεριφοράς, ενώ ανέδειξαν την ανάγκη των

διευθυντών να αναπτύξουν περαιτέρω συγκεκριμένες ικανότητες διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στα σχολεία.

Τέλος, ο Balay (2006) πραγματοποίησε έρευνα προκειμένου να κατανοήσει τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που εφαρμόζουν τα διοικητικά και εκπαιδευτικά στελέχη των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του, η οποία επικεντρώθηκε στις στρατηγικές του ανταγωνισμού, του συμβιβασμού και της αποφυγής των συγκρούσεων έδειξαν ότι τα διοικητικά στελέχη εφαρμόζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, τις στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού. Επιπλέον, τόσο τα διοικητικά όσο και τα εκπαιδευτικά στελέχη στα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να υιοθετούν συχνότερα συμπεριφορές ανταγωνισμού, αποφυγής και συμβιβασμού, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε δημόσια σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

3.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη έχει τις ρίζες του στους Thorndike (1920) και Thorndike and Stein (1937), οι οποίοι τον χρησιμοποίησαν μαζί με τον όρο της κοινωνικής νοημοσύνης για να περιγράψουν τις ικανότητες συνύπαρξης με τους άλλους ανθρώπους. Ο Wechsler (1940) όρισε τη νοημοσύνη ως τη συνολική ή παγκόσμια ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του. Ο Leuner (1966) χρησιμοποίησε τον ίδιο όρο κατά την πρώτη φορά συζήτησης επί των γυναικών ου απορρίπτουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, εξαιτίας της πρώιμης απομάκρυνσής τους από τις μητέρες τους και ου έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Οι εργασίες των προαναφερόμενων συγγραφέων επί της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεχάστηκαν, σε μεγάλο βαθμό, έως ότου ο Gardner (1983) έγραψε αναφορικά με την πολλαπλή νοημοσύνη, στην οποία έδωσε έμφαση ο Cherniss (2000).

Οι Salovey and Mayer όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη το 1990, προσφέροντας μία πρώτη επίσημη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία, η τελευταία αποτελεί υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τις σκέψεις και τις ενέργειές του (Salovey and Mayer, 1990). Το 1997, οι Mayer *et al.* ενημέρωσαν την προσέγγισή τους με το μοντέλο τεσσάρων κλάδων, επαναπροσδιορίζοντας ελαφρώς τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης των αισθήσεων, πρόσβασης σε και δημιουργίας αισθήσεων με σκοπό να βοηθηθεί η σκέψη, να κατανοηθούν οι αισθήσεις και η συναισθηματική γνώση και να ρυθμιστούν ανακλαστικά τα συναισθήματα ώστε να προωθηθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη (Mayer *et al.*, 1997). Αυτός ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης περιγράφει τέσσερις περιοχές δεξιοτήτων ή ικανοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι εξής: (i) η ακριβής αντίληψη των αισθήσεων, (ii) η χρήση των αισθήσεων για τη διευκόλυνση της σκέψης, (iii) η κατανόηση των συναισθηματικών νοημάτων και (iv) η διαχείριση των αισθήσεων για την προώθηση ιδίων προσωπικών και κοινωνικών στόχων ή αντίστοιχων στόχων άλλων ατόμων.

Σε κάθε περίπτωση, ο Goleman (1995) ήταν αυτός που κατέστησε δημοφιλή τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τη δεκαετία του 1990, μέσω της δημοσίευσης του βιβλίου του επί της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman (1995) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως τις ικανότητες του ατόμου να κινητοποιεί τον εαυτό του και να αντιστέκεται στις απογοητεύσεις, να ελέγχει την ώθηση και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να αποτρέπει την αγωνία από το να κατακλύζει την ικανότητα σκέψης, να συνειδητοποιεί και να χορεύει. Περαιτέρω, υποστήριξε πως το IQ συμβάλλει μόνο κατά 20% στην επιτυχία της ζωής, ενώ άλλες δυνάμεις συμβάλλουν κατά 80% σε αυτήν. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι εξίσου ισχυρή με το IQ και κάποιες φορές περισσότερο, ενώ οι συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι είναι περισσότερο πιθανό να επιτύχουν σε ό,τι αναλαμβάνουν. Αργότερα, επέκτεινε τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, προτείνοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει περισσότερα από είκοσι πέντε (25) χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων η αυτογνωσία και ποικίλες δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η ομαδική εργασία, ο προσανατολισμός στην υπηρεσία, η πρωτοβουλία, η κινητοποίηση βάσει της επίτευξης και σχεδόν οποιαδήποτε ανθρώπινη δεξιότητα δεν αντιπροσωπεύεται από το IQ (Goleman, 1998). Η εκδοχή του Goleman επί της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι γνωστή ως ένα μικτό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη έχει υψηλότερη προβλεπτική ικανότητα στην περίπτωση της απόδοσης στην εργασία, σε σύγκριση με περισσότερο παραδοσιακά εργαλεία μέτρησης αυτής.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Bar-On (1996), η συναισθηματική νοημοσύνη αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να συναναστρέφεται επιτυχώς με άλλους ανθρώπους και με τα δικά του συναισθήματα. Μάλιστα, ο Bar-On (1997), μετά από δεκαεπτά (17) χρόνια έρευνας, ανέπτυξε το Bar-On EQ-I, το οποίο είναι το πρώτο επιστημονικά ανεπτυγμένο κι επικυρωμένο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, αντικατοπτρίζοντας την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προκλήσεις του περιβάλλοντός του και βοηθώντας στην πρόβλεψη της επιτυχίας του ατόμου κατά την επίτευξη προσωπικών κι επαγγελματικών επιδιώξεων. Ο Bar-On μετονόμασε τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη, η οποία αποτελείται από έναν αριθμό ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων κι ικανοτήτων, που συνδυάζονται για να καθορίσουν την αποτελεσματική ανθρώπινη συμπεριφορά (Bar-On, 2006; Bar-On 2000).

Παρ' όλα αυτά, σε μία πρόσφατη έρευνα, η οποία εξέταζε τη συσχέτιση και την προβλεπτική εγκυρότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, όταν αυτή συγκρίνεται με το IQ ή τη γενική πνευματική ικανότητα, προέκυψε ότι το IQ αποτελεί καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής κι ακαδημαϊκής απόδοσης, σε σύγκριση με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Van Rooy and Viswesvaran, 2004). Πράγματι, προέκυψε πως η ακαδημαϊκή νοημοσύνη ήταν χαμηλή και συσχετιζόταν ασυνεπώς με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Zee *et al.*, 2002). Μία άλλη έρευνα έδειξε πως κανένας από τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ούτε η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης συνολικά δε συσχετίζονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ τόσο η γνωστική ικανότητα όσο και η προσωπικότητα συνδέονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Newsome *et al.*, 2000). Σε αντίθεση με τα προαναφερόμενα ευρήματα, οι Parker *et al.* (2001, 2002, 2004) και οι Parker *et al.* (2003) ανακάλυψαν ότι υφίσταται ισχυρή σχέση μεταξύ αρκετών διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Συνοψίζοντας την αντιπαράθεση που περιγράφηκε παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη δε μπορεί να θεωρηθεί ως αντικαταστάτης ή υποκατάστατο της ικανότητας, της γνώσης ή των δεξιοτήτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει την επιτυχία στον εργασιακό χώρο, όμως, δεν την εγγυάται σε περιπτώσεις απουσίας των απαιτούμενων ικανοτήτων. Οι γνωστικές και μη γνωστικές ικανότητες συμπληρώνουν η μία την άλλη και σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι κοινωνικές ικανότητες συμβάλλουν στη βελτίωση της γνωστικής λειτουργίας (Cherniss, 2000).

3.2 Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασία είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία αποτελείται από πέντε συστατικά στοιχεία: (i) την αυτογνωσία, (ii) την αυτορρύθμιση, (iii) το κίνητρο, (iv) την ενσυναίσθηση και (v) τις κοινωνικές δεξιότητες (Rahim *et al.*, 2002). Δυστυχώς, ο Goleman χρησιμοποιεί τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη για να συμπεριλάβει σχεδόν οτιδήποτε πέραν του IQ, όπως συναισθηματική ευαισθητοποίηση, ακριβή αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, καινοτομία,

επιδίωξη, δέσμευση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία, αξιοποίηση της διαφορετικότητας, πολιτική συνειδητοποίηση, επιρροή, επικοινωνία, διαχείριση των συγκρούσεων, συνεργασία και ικανότητες της ομάδας (Rahim *et al.*, 2002). Οι ορισμοί των Bar-On (1997) και Bar-On and Parker (2000) επί της συναισθηματικής νοημοσύνης, επίσης, εμπίπτουν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Αυτό το πλαίσιο επεκτείνει την έννοια της νοημοσύνης πέραν των αποδεκτών ορίων (Hedlund and Sternberg, 2000). Όπως προτείνουν οι Salovey and Mayer (1994) και οι Mayer *et al.* (2000), θα έπρεπε να υπάρχει ένα περισσότερο περιοριστικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο θα βασίζεται στην ικανότητα και θα τη διακρίνει από την προσωπικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Goleman ορίζει τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξής:

- *Αυτογνωσία*, η οποία συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει ποιες αισθήσεις, διαθέσεις και παρορμήσεις βιώνει κάποιος και γιατί. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη γνώση κάποιου επί των επιπτώσεων των συναισθημάτων του στους άλλους.
- *Αυτορρύθμιση*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του, να παραμένει ψύχραιμος σε πιθανές εχθρικές καταστάσεις και να διατηρεί την ηρεμία του, ανεξάρτητα από τα συναισθήματα του άλλου.
- *Κίνητρο*, το οποίο αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να παραμένει συγκεντρωμένο στους στόχους του, ανεξάρτητα από τις όποιες αποτυχίες, να λειτουργεί με την ελπίδα της επιτυχίας κι όχι με το φόβο της αποτυχίας, να καθυστερεί την ικανοποίησή του και να δέχεται την αλλαγή για την επίτευξη των στόχων του.
- *Ενσυναίσθηση*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα που μεταφέρονται μέσω προφορικών και μη προφορικών μηνυμάτων, να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη σε ανθρώπους που τη χρειάζονται και να κατανοεί τους δεσμούς μεταξύ των συναισθημάτων των άλλων και της συμπεριφοράς τους.
- *Κοινωνικές δεξιότητες*, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προβλήματα χωρίς να εξευτελίζει αυτούς που εργάζονται μαζί του, να μην επιτρέπει στα δικά του αρνητικά συναισθήματα ή στα αρνητικά συναισθήματα των άλλων να επηρεάζουν τη συνεργασία και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρούσεις με τακτική και διπλωματία.

3.3 Η συναισθηματική νοημοσύνη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών

Χρησιμοποιώντας διαφορετικά πλαίσια συναισθηματικής νοημοσύνης και σχετικά εργαλεία μέτρησης, όπως το εργαλείο μέτρησης των Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer and Salovey, 1997) και το Bar-On EQ-i μέτρο αυτό-αναφοράς (Bar-On, 2006), η έρευνα έχει συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την αποτελεσματικότητα στη ζωή και στην εργασία, σε διάφορους τύπους απασχόλησης και σε διαφορετικά επίπεδα του οργανισμού (Siegling, 2014; Jennings and Palmer, 2007). Ένας αυξανόμενος αριθμός ακαδημαϊκών έχουν προτείνει ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των δασκάλων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα των δασκάλων (Hassan *et al.*, 2015). Περαιτέρω, υποστηρίζεται ότι οι συναισθηματικά νοήμονες δάσκαλοι επιδεικνύουν φροντίδα, δημιουργούν ένα συναισθηματικό κλίμα που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων που θέτουν για τους ίδιους (Ramana, 2013; Cotezee and Jensen, 2007). Σε έρευνα που διενεργήθηκε μεταξύ 257 δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 157 δασκάλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότερο αποτελεσματικοί δάσκαλοι ήταν αυτοί με τον υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτή αξιολογήθηκε μέσω του εργαλείου EQ-I (Stein and Book, 2000). Όμοια, οι Haskett (2003), Hwang (2007) και Drew (2006) εντόπισαν την ύπαρξη σημαντικών δεσμών μεταξύ διαφόρων πτυχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ιδιαίτερα η συναισθηματική αυτογνωσία, συνιστούν παράγοντα κριτικής σημασίας για την επιτυχημένη διδασκαλία και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί (Stein and Book, 2000), καθώς η διδασκαλία είναι ένα ιδιαίτερα συναισθηματικό επάγγελμα (Hargreaves, 2001). Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ευημερία τους (Nias, 1996), τα κίνητρά τους (Morris and Casey, 2006), τα επίπεδα ενέργειας και δημιουργικότητας (Hargreaves, 2001), την εργασιακή τους ικανοποίηση και την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Pianta, 2006), τις κοινωνικές τους σχέσεις, ειδικότερα με τους μαθητές (Palomera *et al.*, 2008; Perry and Ball, 2007) και τις διαδικασίες διδασκαλίας κι εκμάθησης που εφαρμόζουν (Hargreaves, 2001). Τα προαναφερόμενα, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τα συναισθήματα των μαθητών, την ατμόσφαιρα εντός της σχολικής τάξης και την επιτυχία και τα επιτεύγματα των μαθητών

(Hargreaves, 1998). Οι Day *et al.* (2007) εξηγούν ότι προκειμένου να παραμένουν αποτελεσματικοί και να διατηρούν αφενός την ευημερία τους, αφετέρου μία ισορροπία μεταξύ προσωπικής κι εργασιακής ζωής, στα πλαίσια ενός επαγγέλματος στο οποίο η επένδυση σε συναισθηματική ενέργεια είναι απαραίτητη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοούν και να διαχειρίζονται επιτυχώς τις γνωστικές και συναισθηματικές προκλήσεις (Day *et al.*, 2007).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και ιδιαίτερα η συναισθηματική αυτογνωσία επιτρέπουν στους δασκάλους να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους εντός της σχολικής τάξης και να προβλέπουν τις επιπτώσεις των συναισθηματικών τους εκφράσεων στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Jennings and Greenberg, 2009). Επιπλέον, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τις προσωπικές συναισθηματικές δυσκολίες και να χρησιμοποιούν αντανακλαστικές προσεγγίσεις σε αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις (Perry and Ball, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, είναι περισσότερο ικανοί να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, να παρέχουν κίνητρα στους ίδιους και να αντιδρούν απέναντι στους μαθητές με τον κατάλληλο τρόπο (Brackett *et al.*, 2009). Η διαχείριση των συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι μη ρυθμιζόμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μη ασφαλούς και μη προβλέψιμου περιβάλλοντος για τους μαθητές, το οποίο, με τη σειρά του, μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τα συναισθήματα των μαθητών (Stein and Book, 2000). Επιπλέον, η συναισθηματική αυτογνωσία επιτρέπει στους δασκάλους να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 1995) και να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους, τη φροντίδα και την ενσυναίσθησή τους (Brackett *et al.*, 2009). Πράγματι, αρκετοί συγγραφείς έχουν δώσει έμφαση σε διαπροσωπικές ικανότητες, ιδιαίτερα στην ενσυναίσθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις, ως παράγοντες κριτικής σημασίας για τους δασκάλους (Jennings and Greenberg, 2009; Stronge, 2007). Η ενσυναίσθηση και η φροντίδα παρατηρήθηκε ότι επηρεάζουν την ικανότητα των δασκάλων να κατανοήσουν τις απόψεις και τις ανάγκες των μαθητών (Mugno and Rosenblitt, 2001), να αναπτύξουν και να διατηρήσουν ουσιώδεις και υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές (Jennings and Greenberg, 2009) και να διδάξουν αποτελεσματικά (Boyd, 2005). Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προκύπτει ότι αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της ποιοτικής διδασκαλίας (Stronge, 2007), καθώς παρέχουν στους μαθητές μία σταθερή, ασφαλή και υποστηρικτική ατμόσφαιρα εντός της σχολικής τάξης, η οποία ενισχύει τη συνολική ανάπτυξη, την ευημερία, τις θετικές συμπεριφορές,

τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Jennings and Greenberg, 2009). Μία τέτοια ατμόσφαιρα συμβάλλει, επίσης, στην ευημερία των εκπαιδευτικών (Split *et al.*, 2011).

Οι προσπάθειες συναισθηματικής νοημοσύνης σε οργανισμούς και ακαδημαϊκά ιδρύματα υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί στους ενήλικες (Boyatzis, 2009; Slaski and Cartwright, 2003), ενώ οι προσπάθειες ανάπτυξής της οδηγούν στη δημιουργία θετικών προσωπικών, επαγγελματικών και οργανωσιακών αποτελεσμάτων (Bar-On, 2006; Goleman *et al.*, 2002; Cherniss and Goleman, 2001). Βάσει αυτών των ευρημάτων και των συνδέσμων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι Brackett *et al.* (2009) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των δασκάλων.

Αρχικά, ένας αυξανόμενος αριθμός ακαδημαϊκών υποστηρίζει τη συμπερίληψη της ανάπτυξης των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στα προγράμματα κοινωνικής συναισθηματικής εκμάθησης (Palomera *et al.*, 2008; McCown *et al.*, 2007), υποστηρίζοντας ότι μία τέτοια ενέργεια θα μπορούσε να υποστηρίξει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Brackett *et al.*, 2009). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν τις δικές τους ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι καλύτεροι στην προτυποποίηση επιθυμητών συμπεριφορών συναισθηματικής νοημοσύνης, στην εφαρμογή αρχών που στηρίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη σε καθημερινές καταστάσεις και στη διευκόλυνση της επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων (Jennings and Greenberg, 2009). Επιπλέον, προτείνεται ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης θα έπρεπε να αποτελεί μέρος γενικότερων προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης για εκπαιδευτικούς (Palomera *et al.*, 2008). Η ανάπτυξη ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσε να επιτρέψει στους δασκάλους να κατανοήσουν καλύτερα τις αιτίες που επηρεάζουν τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους (Haskett, 2003), ενώ παράλληλα, έχει την προοπτική να ενισχύσει λιγότερο ανεπτυγμένες ικανότητες (Kaufhold and Johnson, 2005), να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών (AbiSamra Salem, 2010), να βελτιώσει τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών (Jennings and Greenberg, 2009) και να προωθήσει την αποτελεσματική διδασκαλία (Cohen, 2001).

Ένας μικρός αριθμός μελετών έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης της συναισθηματικής νοημοσύνης για τους δασκάλους, κυρίως στα πλαίσια προγραμμάτων κοινωνικής συναισθηματικής εκμάθησης για μαθητές. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν θετικές επιπτώσεις, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται: (i) η αυξημένη αναγνώριση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία (Maree and Mokhuane, 2007), (ii) η αυξημένη χρήση της συναισθηματικής πληροφόρησης, τόσο ως προς τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όσο και ως προς τα συναισθήματα των μαθητών (Brackett and Katulak, 2006), (iii) η ενίσχυση της ευαισθησίας των εκπαιδευτικών στα συναισθήματα των μαθητών σε διαφορετικές καταστάσεις (Brackett *et al.*, 2007), (iv) η αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται με επικοινωνιακό τρόπο στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Brackett *et al.*, 2009) και (v) η ανάπτυξη στρατηγικών κοινωνικής συναισθηματικής εκμάθησης (Fer, 2004). Παρ' όλα αυτά, οι Boyd (2005) και Corcoran and Tormey (2010) δεν κατάφεραν να εντοπίσουν στατιστικά σημαντική μεταβολή στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των δασκάλων, αποδίδοντας τα αποτελέσματα στην ανεπαρκή διάρκεια της εκπαίδευσης ή στο γεγονός ότι αυτή έλαβε χώρα στα πλαίσια διδασκαλίας μαθητών κι όχι στα πλαίσια ενεργών εκπαιδευτικών.

Παρ' όλα αυτά, οι προσπάθειες ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και οι έρευνες που εξετάζουν τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα είναι μάλλον σπάνιες (Corcoran and Tormey, 2010; Fer, 2004). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στη σπουδαιότητα του να είναι οι ενήλικες κοινωνικοί-συναισθηματικοί μαθητές οι ίδιοι (Cohen and Sandy, 2007) και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν, συχνά, τη δυνατότητα να ασχοληθούν με την ανάπτυξη των δικών τους συναισθηματικών ικανοτήτων (Jennings and Greenberg, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

4.1 Προηγούμενες σχετικές μελέτες

Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων έχει προσελκύσει, σε μεγάλο βαθμό, το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, με αποτέλεσμα να έχει εκπονηθεί πλήθος σχετικών μελετών κατά τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συγγραφέων που μελέτησαν τη συσχέτιση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων μεταβλητών εντοπίζουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ τους.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων, στην περίπτωση εργαζομένων στον εκπαιδευτικό κλάδο, οι Garcia and Maniago (2018) διεξήγαγαν έρευνα μεταξύ 154 στελεχών μεσαίου επιπέδου σε επιλεγμένα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στις Φιλιππίνες. Η έρευνά τους έδειξε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών μεσαίου επιπέδου των επιλεγμένων ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όταν αυτοί ομαδοποιούνται βάσει του ιδρύματος, του φύλου, του μορφωτικού τους επιπέδου, του αριθμού ετών στη συγκεκριμένη θέση και των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων. Αντίθετα, η ηλικία προέκυψε ότι συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας. Τέλος, οι Garcia and Maniago (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υφίσταται μία ελαφρώς στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων, στην περίπτωση των διοικητικών στελεχών μεσαίου επιπέδου των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων επιβεβαίωσαν και τα αποτελέσματα της μελέτης του Gnawali (2016), ο οποίος μελέτησε την περίπτωση του κλάδου της ανώτερης εκπαίδευσης στο Νεπάλ. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της συνολικής διαχείρισης των συγκρούσεων, η οποία συνδέεται με στατιστικά σημαντική σχέση και με τις πέντε μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κίνητρο, ενσυναίσθηση και

κοινωνικές δεξιότητες). Επιπλέον, ο Gnawali (2016) έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στις τεχνικές της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων, στην περίπτωση των καθηγητών σε κολλέγια. Τέλος, προέκυψε ότι το κίνητρο και στη συνέχεια οι κοινωνικές δεξιότητες και οι αυτογνωσία είναι οι τρεις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης που επηρεάζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

Τέλος, οι Aliasgari and Farzadnia (2012) επεδίωξαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, στην περίπτωση των καθηγητών λυκείου και να εντοπίσουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούνται από τους τελευταίους. Για τους σκοπούς της έρευνάς τους, πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα μεταξύ 108 εκπαιδευτικών, κατά το έτος 2012. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Περαιτέρω, προέκυψε ότι το συλ επίλυσης της σύγκρουσης μέσω της συνεργασίας είναι το πλέον σύνηθες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του λυκείου (Aliasgari and Farzadnia, 2012).

Ως προς την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ εργαζομένων άλλων κλάδων οικονομικής δραστηριότητας, οι Chen *et al.* (2019) πραγματοποίησαν έρευνα μεταξύ ενός δείγματος 885 ατόμων, στην περιοχή Dalian της Κίνας, προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση των συστατικών στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης στα συλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν τα διοικητικά στελέχη στην Κίνα, σε περιπτώσεις συγκρούσεων με τους υφισταμένους, τους συναδέλφους ή τους προϊσταμένους τους. Από την ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξαν, προέκυψε ότι τα διοικητικά στελέχη διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων χαρακτηρίζονται από διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Περαιτέρω, προέκυψε ότι τα διοικητικά στελέχη στην Κίνα ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τη χρήση των συναισθημάτων τους με αποτελεσματικό τρόπο, σε περιπτώσεις συγκρούσεων με τους συνεργάτες και τους προϊσταμένους τους και γι' αυτό τείνουν να υιοθετούν τα συλ της αποφυγής, της ενσωμάτωσης ή της επιβολής της σύγκρουσης. Η αξιολόγηση των ιδίων συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την υιοθέτηση του συλ επιβολής της

σύγκρουσης, σε περιπτώσεις διαχείρισης συγκρούσεων με συναδέλφους ή προϊσταμένους. Τέλος, οι Chen *et al.* (2019) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική χρήση των συναισθημάτων είναι σημαντική για τα διοικητικά στελέχη της Κίνας που υιοθετούν το στυλ του συμβιβασμού, σε περιπτώσεις διαχείρισης συγκρούσεων με συναδέλφους, προϊσταμένους και υφισταμένους.

Νωρίτερα, οι Zhang *et al.* (2015) πραγματοποίησαν έρευνα μεταξύ 159 εργαζομένων στον κατασκευαστικό κλάδο της Κίνας, με σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και της απόδοσης στην καινοτομία, ελέγχοντας παράλληλα, τα αποτελέσματα της μεσολάβησης των διαφόρων στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με θετικά και στατιστικά σημαντική σχέση με τα στυλ ενσωμάτωσης, συμβιβασμού και κυριαρχίας στη σύγκρουση, καθώς και με την απόδοση στην καινοτομία στη βιομηχανία κατασκευών της Κίνας. Περαιτέρω, οι ερευνητές έδειξαν ότι υφίσταται μία θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του στυλ ενσωμάτωσης και της απόδοσης στην καινοτομία. Τέλος, η έρευνά τους επιβεβαιώνει τα μεσολαβητικά αποτελέσματα του στυλ ενσωμάτωσης στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της απόδοσης στην καινοτομία.

Σε ελαφρώς διαφορετικό πλαίσιο, οι Basogul and Ozgur (2016) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να αναλύσουν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων των νοσοκόμων, καθώς και τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Για το σκοπό της έρευνάς τους, συνέλεξαν δεδομένα από ένα τυχαίο δείγμα 277 νοσοκόμων, ενός πανεπιστημιακού νοσοκομείου της Τουρκίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους προέκυψε ότι: (i) οι νοσοκόμες και νοσοκόμοι στην Τουρκία υιοθετούν τα στυλ της αποφυγής, της κυριαρχίας και της επιβολής της σύγκρουσης σε μέτριο βαθμό, (ii) οι νοσοκόμες και νοσοκόμοι στην Τουρκία υιοθετούν τα στυλ της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού σε χαμηλό βαθμό, (iii) τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης είναι μέτρια, (iv) υφίσταται θετική σχέση μεταξύ των επιπέδων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της υιοθέτησης των στυλ της ενσωμάτωσης, της επιβολής, της κυριαρχίας και του συμβιβασμού και (v) υφίσταται αρνητική σχέση μεταξύ των επιπέδων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της υιοθέτησης του στυλ της αποφυγής της σύγκρουσης (Basogul and Ozgur, 2016).

Τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων, στην περίπτωση των νοσοκόμων, επέλεξαν να εξετάσουν και οι Jordan and Troth (2002), οι οποίοι επέλεξαν ως δείγμα της έρευνάς τους 139 προπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι είχαν εγγραφεί σε ένα εισαγωγικό μάθημα διοίκησης και οι οποίοι διέθεταν εμπειρία είτε πλήρους είτε μερικής απασχόλησης. Η ανάλυση των δεδομένων τους έδειξε ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης προτιμούν να αναζητούν συνεργατικές λύσεις, σε περιπτώσεις συγκρούσεων.

Παράλληλα, ο Savio (2015) μέτρησε τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, στην περίπτωση των εργαζομένων στην αυτοκινητοβιομηχανία και τον κλάδο της πληροφορικής στην περιοχή Chennai, της Ινδίας. Το δείγμα της έρευνάς του αποτέλεσαν 300 εργαζόμενοι στους δύο προαναφερόμενους τομείς. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων επηρεάζονται από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, την οικογενειακή τους κατάσταση, το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και το τμήμα της εταιρίας, στο οποίο εργάζονται. Περαιτέρω, σύμφωνα με τα αποτελέσματά του, οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούνται από τους εργαζομένους, διαφέρουν ανά ηλικιακή ομάδα καθώς και στην περίπτωση της αυτοκινητοβιομηχανίας (Savio, 2015).

Στα πλαίσια της δικής τους εργασίας, οι Vashisht *et al.* (2018) διεξήγαγαν μία μετα-ανάλυση, προκειμένου να εξετάσουν τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς και μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του εργασιακού άγχους. Υιοθετώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μελέτησαν 14 έρευνες, οι οποίες εξέταζαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων και 39 έρευνες, οι οποίες εξέταζαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του εργασιακού άγχους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους έδειξαν ότι υφίσταται μία θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων και μία στατιστικά σημαντική αλλά αρνητική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του εργασιακού άγχους (Vashisht *et al.*, 2018).

4.2 Ανάπτυξη ερευνητικών υποθέσεων

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας διατυπώνονται ως εξής:

H0₁: Δεν υφίσταται μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H1: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H0₂: Δεν υφίσταται μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H2: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H0₃: Δεν υφίσταται μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H3: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H0₄: Δεν υφίσταται μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής τους στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H4: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής τους στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H05: Δεν υφίσταται μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

H5: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να μελετήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της εργασίας και προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που αναπτύχθηκαν στην ενότητα 3.2, υιοθετήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης, δηλαδή συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα από ένα δείγμα του πληθυσμού της έρευνας, για το οποίο προκύπτουν κάποια συμπεράσματα. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι αυτή της επαγωγικής στατιστικής, όπου πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων, με στόχο τα συμπεράσματα που προκύπτουν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Η συλλογή των πληροφοριών που σχετίζονται με τον πληθυσμό πραγματοποιήθηκε μέσω της διανομής δομημένου ερωτηματολογίου, ενώ η ανάλυση των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης του στατιστικού προγράμματος STATA.

5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου και κατ' επέκταση η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας στηρίχθηκε σε ερευνητικά εργαλεία, τα οποία είχαν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες σχετικές μελέτες. Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε (παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Α' της παρούσας), περιλάμβανε συνολικά 56 ερωτήσεις, οι οποίες είχαν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις ενότητες: (i) η πρώτη ενότητα περιλάμβανε έξι (6) ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη συλλογή δεδομένων σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων, (ii) η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις που εξέταζαν τη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων και (iii) η τρίτη ενότητα περιλάμβανε είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις που εξέταζαν τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο Rahim Organizational Conflict Inventory-II και εξέτασαν του πέντε (5) τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που πρότειναν οι Thomas and Kilmann (1974): (i) τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης (competing), ii) το συνεργατικό τρόπο

διαχείρισης της σύγκρουσης (collaborating), (iii) το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης (compromising), (iv) την αποφυγή της σύγκρουσης (avoiding) και v) το βολικό τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (accommodating). Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 1) παρουσιάζει τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν σε κάθε τύπο διαχείρισης συγκρούσεων. Οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας βασίστηκαν στο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που ανέπτυξαν οι Schutte *et al.* (1998). Στις ερωτήσεις και των δύο ενοτήτων, οι απαντήσεις εκφράστηκαν με κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων, όπου η βαθμίδα 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση 1 = Διαφωνώ απόλυτα και η βαθμίδα 5 αντιστοιχούσε στην απάντηση 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων της πρώτης ενότητας εκφράστηκαν με τη μορφή πολλαπλών απαντήσεων, όπου ο ερωτώμενος επέλεγε αυτήν που αντιστοιχούσε στα δημογραφικά του χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1: Ερωτήσεις ανά τύπο διαχείρισης συγκρούσεων

Τύπος διαχείρισης συγκρούσεων	Ερωτήσεις
Συνεργατικός τρόπος (collaborating)	7, 10, 16, 24, 29
Βολικός τρόπος (accommodating)	8, 15, 17, 21, 25
Ανταγωνιστικός τρόπος (competing)	13, 14, 20, 23, 26
Αποφυγή σύγκρουσης (avoiding)	9, 11, 19, 27, 28
Συμβιβαστικός τρόπος (compromising)	12, 18, 22

5.3 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά διακόσιοι τέσσερις (204) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό δημογραφικό προφίλ, όσον αφορά στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων και διαφορετικών μορφών απασχόλησης.

5.4 Συλλογή δεδομένων

Σύμφωνα με τους Van Teijlingen & Hundley (2001), η διεξαγωγή πιλοτικού ελέγχου είναι απαραίτητη για δύο λόγους: (i) τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρούνται δεδομένες λόγω ανάπτυξης του ερωτηματολογίου βάσει ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες σχετικές έρευνες) και (ii) τη μέτρηση του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη διασφάλιση ότι το σύνολο των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτό είναι πλήρως κατανοητές. Οι Van Teijlingen & Hundley (2001) εξηγούν ότι οι αιτίες του χαμηλού βαθμού ανταπόκρισης είναι, επίσης, δύο: (i) το ερωτηματολόγιο ενδέχεται να περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες, είτε δεν είναι πλήρως κατανοητές, είτε είναι ιδιαίτερα προσωπικές, καθιστώντας δυσχερή έως αδύνατη τη διαδικασία των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες και (ii) το ερωτηματολόγιο ενδέχεται να περιλαμβάνει μεγάλο όγκο ερωτήσεων με λογικό επακόλουθο να απαιτείται αρκετός χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Και οι δύο αιτίες συνεπάγονται ερωτηματολόγια μερικώς συμπληρωμένα, τα οποία δεν μπορούν να γίνουν δεκτά στην περίπτωση της εξαγωγής δεδομένων (Van Teijlingen & Hundley, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και προκειμένου να διεξαχθεί πιλοτικό έλεγχο, ο ερευνητής διένειμε το ερωτηματολόγιο σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από την έρευνα στη συνέχεια. Τυχόν αρνητικές παρατηρήσεις ελήφθησαν υπόψη και οδήγησαν σε μικρές προσαρμογές του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διασφαλιστεί, κατά το μέτρο του δυνατού, ο υψηλότερος βαθμός ανταπόκρισης.

Όσον αφορά στον τρόπο διανομής του ερωτηματολογίου, αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο τρόπων: (i) την ηλεκτρονική διανομή, η οποία περιλάμβανε την ανάρτηση του ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα E – Surv και κατόπιν την αποστολή σχετικής πρόσκλησης για τη συμπλήρωσή του μέσω email ή άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης και (ii) την έντυπη μορφή διανομής, για την οποία πραγματοποιήθηκαν αρκετές επισκέψεις του ερευνητή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Την επιτυχή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα STATA.

5.5 Μοντέλο παλινδρόμησης

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χρησιμοποιήθηκε ένα τυπικό μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης. Οι εξαρτημένες μεταβλητές της διαχείρισης των συγκρούσεων είναι πέντε (5) και αντιπροσωπεύουν τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλαδή τη στρατηγική της συνεργασίας (collaborating), τη βολική στρατηγική (accommodating), την ανταγωνιστική στρατηγική (competitive), τη στρατηγική της αποφυγής της σύγκρουσης (avoiding) και τη στρατηγική του συμβιβασμού (compromising). Από την άλλη πλευρά, η ανεξάρτητη μεταβλητή του μοντέλου αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Βάσει των παραπάνω, το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης διαμορφώνεται ως εξής:

$$Y_{COL, AC, COM, AV, COMPR} = \beta_0_{COL, AC, COM, AV, COMPR} + \beta_{COL, AC, COM, AV, COMPR} * X + \epsilon_{COL, AC, COM, AV, COMPR}$$

Όπου:

Y_{COL} : Ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων

Y_{AC} : Ο βολικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων

Y_{COM} : Ο ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων

Y_{AV} : Η διαχείριση της σύγκρουσης μέσω της αποφυγής

Y_{COMPR} : Ο συμβιβαστικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων

$\beta_0_{COL, AC, COM, AV, COMPR}$: Η σταθερά για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή,

X : Η ανεξάρτητη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης,

β_{COL} : Ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής, όταν ο συνεργατικός τρόπος είναι η εξαρτημένη μεταβλητή,

β_{AC} : ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής, όταν ο βολικός τρόπος είναι η εξαρτημένη μεταβλητή,

β_{COM} : ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής, όταν ο ανταγωνιστικός τρόπος είναι η εξαρτημένη μεταβλητή,

β_{AV} : ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής, όταν η αποφυγή είναι η εξαρτημένη μεταβλητή,

β_{COMPR} : ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής, όταν ο συμβιβαστικός τρόπος είναι η εξαρτημένη μεταβλητή,

$\epsilon_{COL, AC, COM, AV, COMPR}$: το τυπικό σφάλμα στην περίπτωση κάθε μίας εξαρτημένης μεταβλητής.

5.6 Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω παραμετρικών στατιστικών ελέγχων, οι οποίοι επιτρέπουν τη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τις παραμέτρους που αφορούν στην διαδικασία κατανομής του πληθυσμού της δειγματοληψίας για τη συλλογή των δεδομένων. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της γραμμικής παλινδρόμησης, η οποία επιλέχθηκε λαμβάνοντας υπόψη ότι η εξαρτημένη μεταβλητή λαμβάνει κλιμακωτές τιμές, ενώ παράλληλα υφίστανται περισσότερες από μία εξηγηματικές μεταβλητές. Η σημαντικότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων εξετάστηκαν με βάση την αξία των παρακάτω επαγωγικών στατιστικών ελέγχων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται στην περίπτωση της γραμμικής παλινδρόμησης.

- **R-squared**: Είναι γνωστό και ως συντελεστής προσδιορισμού. Πρόκειται για ένα στατιστικό εργαλείο, το οποίο συγκρίνει τη διακύμανση των δεδομένων με τη γραμμή παλινδρόμησης. Η αξία του αντιπροσωπεύει το ποσοστό που ερμηνεύει τη μεταβλητότητα των δεδομένων γύρω από το μέσο. Το R-squared λαμβάνει τιμές μεταξύ του 0% και του 100%. Η τιμή του αυξάνεται όσο τα δεδομένα πλησιάζουν στη γραμμή παλινδρόμησης. Αν και το R-squared υποδεικνύει τη δύναμη της σχέσης μεταξύ της αναμενόμενης και της

συνολικής διακύμανσης, δεν μπορεί να παρέχει κάποια υπόθεση σχετικά με τη συγκεκριμένη σχέση..

- **P-value:** Το p-value συγκρίνεται, συνήθως, με ένα επίπεδο σημαντικότητας 5% (0.05) ή 10% (0.10). Όταν η τιμή του p-value είναι μικρότερη του 5% ή μικρότερη του 10% αντίστοιχα, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και η εναλλακτική υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Το συνηθέστερο όριο στο ποσοστό του επιπέδου σημαντικότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι το 5%, το οποίο και ακολουθείται στην παρούσα εργασία.
- **Τυπικό σφάλμα:** Αναφέρεται στην τυπική απόκλιση της κατανομής των δεδομένων και μετρά τον βαθμό, στον οποίο το δείγμα μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον πληθυσμό. Κατά συνέπεια, όσο χαμηλότερες είναι οι τιμές του τυπικού σφάλματος, τόσο περισσότερο αντιπροσωπευτικό είναι το δείγμα.

Πέραν των προαναφερόμενων επαγωγικών στατιστικών ελέγχων, περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τις παρατηρήσεις του δείγματος εξάγονται με τη βοήθεια των παρακάτω:

- **Περιγραφικά στατιστικά:** Τα περιγραφικά στατιστικά χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος, παρέχοντας μία περίληψη αυτού. Ουσιαστικά, περιγράφουν σε διαχειρίσιμη μορφή οτιδήποτε δείχνουν τα δεδομένα. Τα περιγραφικά στατιστικά που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία περιλαμβάνουν τον αριθμητικό μέσο, την τυπική απόκλιση, τη μέγιστη και ελάχιστη τιμή.
- **Ανάλυση αξιοπιστίας:** Πραγματοποιείται με τη χρήση του δείκτη “Cronbach’s Alpha”, ο οποίος χρησιμοποιείται για να μετρήσει την εσωτερική συνοχή ενός ερευνητικού εργαλείου ή μίας κλίμακας και όπου η εσωτερική συνοχή αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο όλα τα αντικείμενα του εργαλείου μετρούν την ίδια έννοια. Οι τιμές του δείκτη Cronbach’s Alpha κυμαίνονται μεταξύ του 0 και του 1, ενώ τιμές υψηλότερες του 0,7 υποδηλώνουν την υψηλή εσωτερική συνοχή μεταξύ των αντικειμένων.
- **Ανάλυση συσχέτισης:** Χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών και λαμβάνει τιμές μεταξύ του -1 και του +1. Η τιμή +1 υποδεικνύει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης, ενώ η τιμή -1 υποδεικνύει την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης. Όταν η τιμή της συσχέτισης πλησιάζει στις τιμές -1 ή +1, τότε η σημαντικότητά της θεωρείται υψηλότερη.

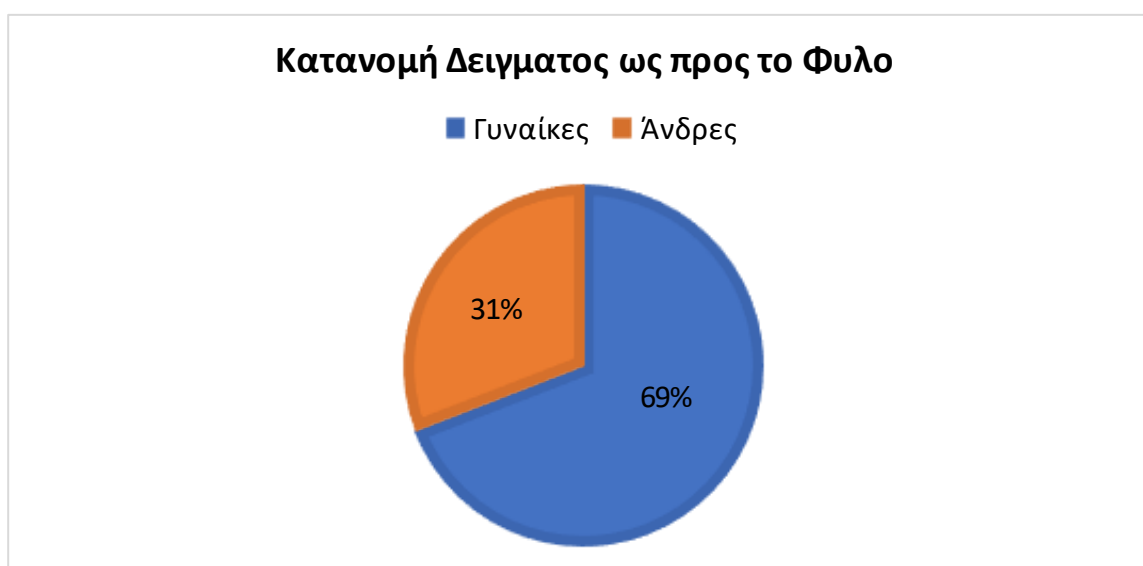
- **Έλεγχος Kruskal – Wallis:** Πρόκειται για έναν μη παραμετρικό έλεγχο, ο οποίος επιτρέπει στον ερευνητή να συγκρίνει τις διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών. Ο έλεγχος Kruskal – Wallis υποδεικνύει ότι τουλάχιστον δύο ομάδες ανεξάρτητων μεταβλητών είναι διαφορετικές, χωρίς όμως να μπορεί να προσδιορίσει τις ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

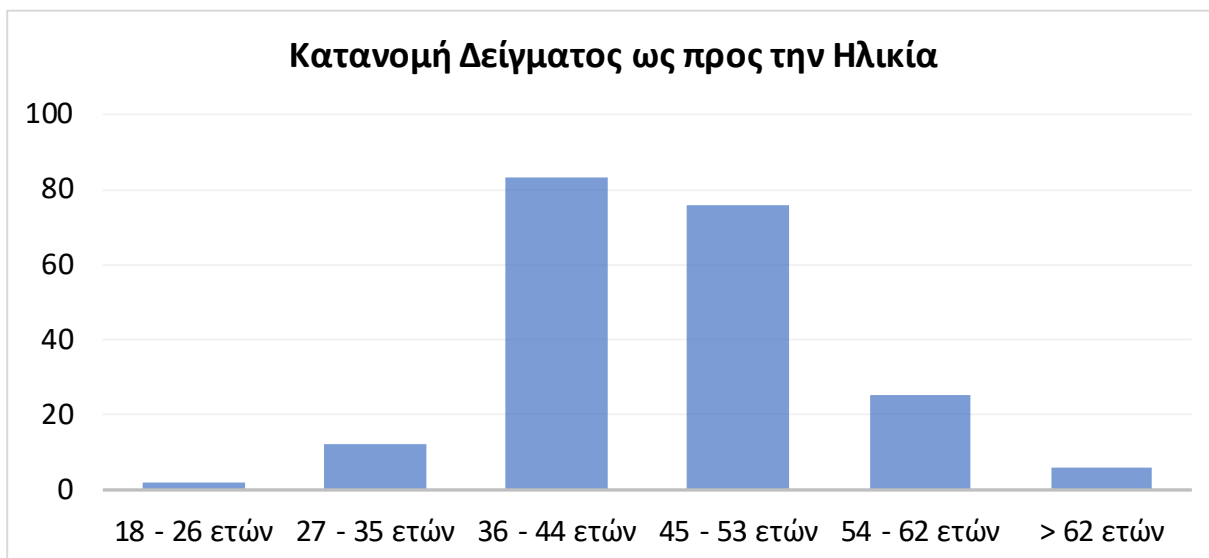
6.1 Προφίλ δείγματος

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, συμπληρώθηκε από 204 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 141 ήταν γυναίκες (69,12%) και οι 63 ήταν άνδρες (30,88%). Όπως παρατηρείται από τα σχήματα που ακολουθούν, η πλειοψηφία των ερωτώμενων ανήκε στις ηλικιακές ομάδες των 36 έως 44 (40,69%) ετών και 45 έως 53 ετών (37,25%). Ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 54 έως 62 ετών (12,25%), ενώ οι εκπαιδευτικοί μικρότερης (18 έως 26 ετών ή 27 έως 35 ετών) ή μεγαλύτερης ηλικίας (άνω των 62 ετών) αντιπροσώπευαν ένα μικρό μόνο ποσοστό του δείγματος (0,98%, 5,88% και 2,94% αντίστοιχα). Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, η πλειοψηφία τους (38,24%) δήλωσε ότι έχει από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας. Ακολούθησαν οι έχοντες από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, αντιπροσωπεύοντας το 16,67% και οι έχοντες έως 5 έτη προϋπηρεσίας, αντιπροσωπεύοντας το 13,24%. Οι υπόλοιπες ομάδες των ερωτώμενων, βάσει των ετών προϋπηρεσίας τους (6 έως 10 έτη, 11 έως 15 έτη, 21 έως 25 έτη και άνω των 26 ετών) αντιπροσώπευαν μικρότερα ποσοστά του δείγματος σύμφωνα με το σχήμα που ακολουθεί.

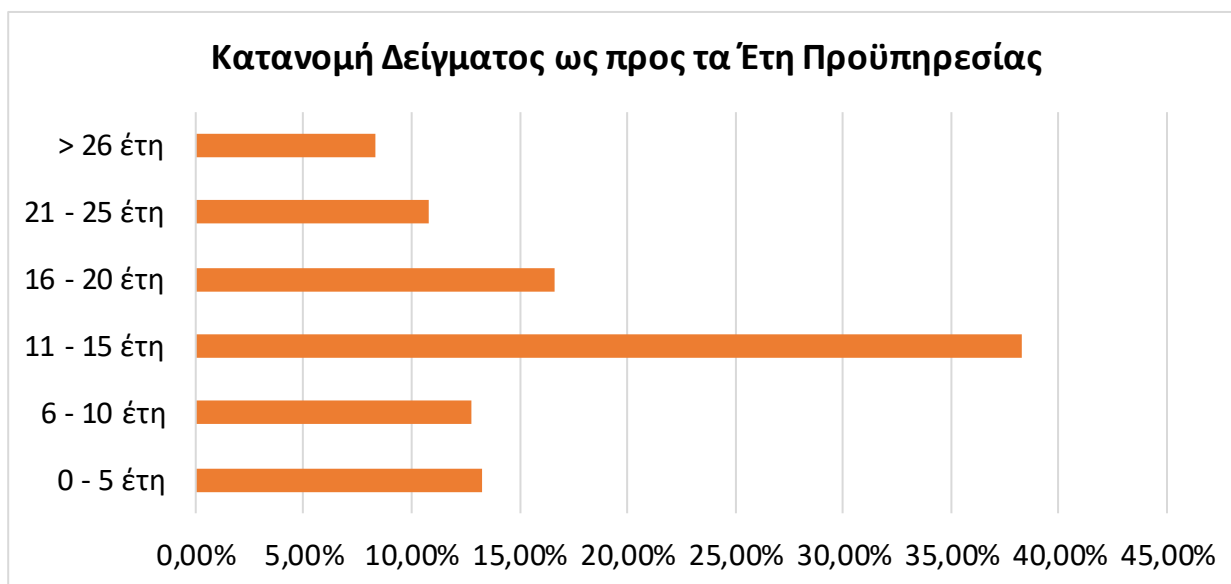
Σχήμα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο



Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

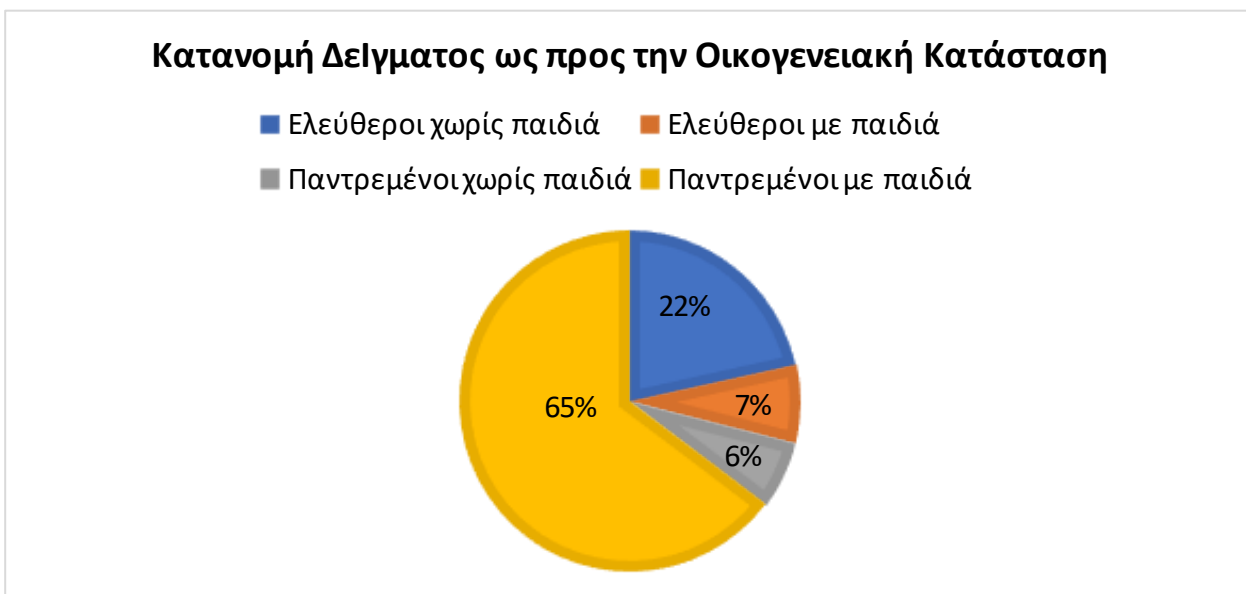


Σχήμα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας



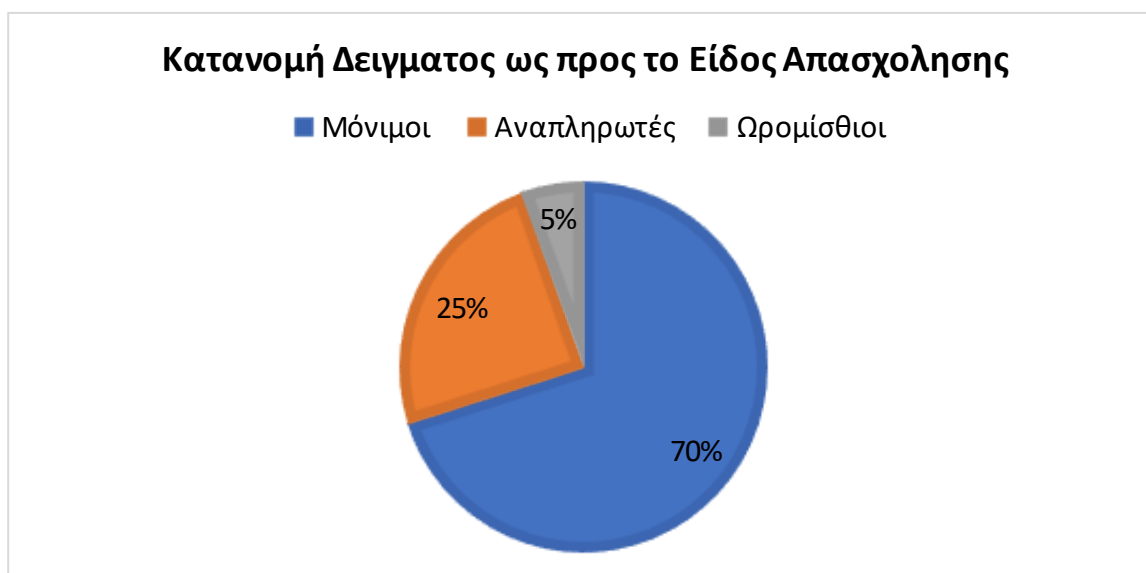
Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσαν ότι είναι παντρεμένοι με παιδιά (64,71%), ενώ ακολουθούσαν οι ελεύθεροι χωρίς παιδιά (21,57%), οι ελεύθεροι με παιδιά (7,35%) και οι παντρεμένοι χωρίς παιδιά (6,37%).

Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση

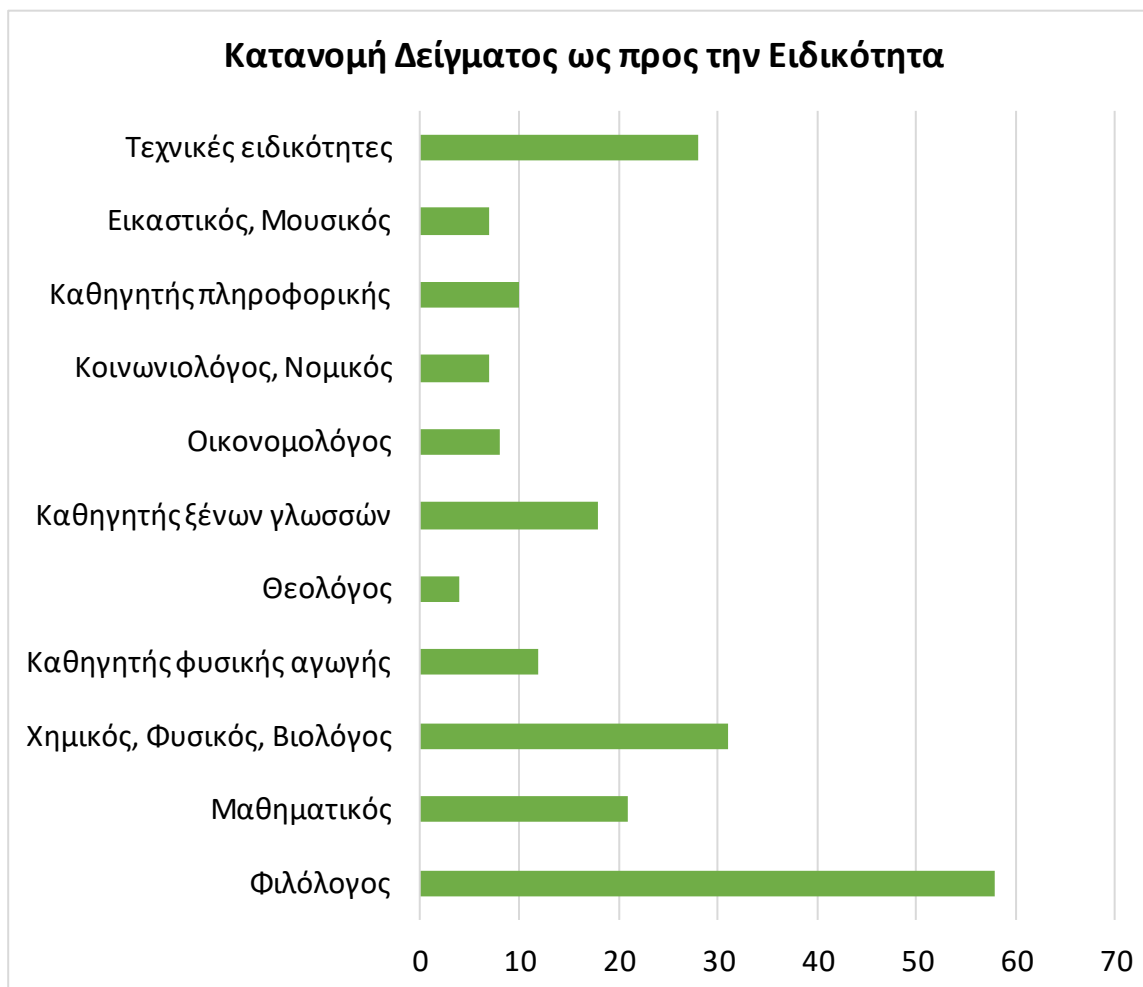


Τέλος, όσον αφορά στο είδος της απασχόλησης και στην ειδικότητα των ερωτώμενων, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι εργάζεται με τη μορφή μόνιμης απασχόλησης (70,10%) με την ειδικότητα του φιλόλογου (28,43%). Ακολουθούσαν οι αναπληρωτές (24,51%) και οι ωρομίσθιοι (5,39%), με τις ειδικότητες των χημικών, φυσικών και βιολόγων, σε ποσοστό (15,20%) και οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων, σε ποσοστό (13,73%).

Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος ως προς το είδος απασχόλησης



Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα



6.2 Περιγραφικά στατιστικά

Ο πίνακας 2 που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα περιγραφικά στατιστικά των δεδομένων που συλλέχθηκαν, ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται η μέγιστη και ελάχιστη τιμή των δεδομένων, ο μέσος όρος τους και η τυπική απόκλιση. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος, στις περισσότερες ερωτήσεις, κυμαίνεται κοντά στην τιμή 3, γεγονός που σημαίνει ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων των ερωτώμενων αντιπροσώπευε την επιλογή *Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ*. Εξάιρεση αποτέλεσε η ερώτηση που εξέταζε το βαθμό στον οποίον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την εξουσία τους προκειμένου να ληφθεί μία απόφαση που τους εξυπηρετεί. Σε αυτήν την περίπτωση, ο μέσος όρος των απαντήσεων έλαβε τιμή 1,92, υποδηλώνοντας ότι η

πλειοψηφία των απαντήσεων των ερωτώμενων κυμάνθηκε μεταξύ των Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ. Παράλληλα, σε κάποια ερωτήματα, ο μέσος όρος των δεδομένων έλαβε τιμές υψηλότερες της τιμής 4, υποδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν επιλέγοντας Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής: (i) Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος, (ii) Γνωρίζω πότε πρέπει να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλους, (iii) Κάποια σημαντικά γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό, (iv) Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλά και (v) Βοηθώ τους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι στενοχωρημένοι. Όσον αφορά στις τιμές της τυπικής απόκλισης, παρατηρείται ότι αυτές είναι μικρότερες της μονάδας για το σύνολο των ερωτήσεων, με εξαίρεση την ερώτηση «*Συνήθως, αποφεύγω τις ανοιχτές συζητήσεις των διαφορών μου με τους συναδέλφους μου*». Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μέσος όρος της πλειοψηφίας των απαντήσεων ήταν περίπου 3 (Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ), προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων επέλεξε με μεγαλύτερη συχνότητα τις απαντήσεις 2 (Διαφωνώ) – 3 (Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ) – 4 (Συμφωνώ).

Τέλος, η στήλη της ελάχιστης τιμής υποδηλώνει σε κάποιες ερωτήσεις υπήρξαν ερωτώμενοι που επέλεξαν και την απάντηση 1 – Διαφωνώ Απόλυτα, ενώ σε άλλες ερωτήσεις, στις οποίες η ελάχιστη τιμή ήταν 2, κανένας ερωτώμενος δεν επέλεξε την απάντηση 1 - Διαφωνώ Απόλυτα. Όμοια, από τη στήλη της μέγιστης τιμής, προκύπτει ότι σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υπήρξε τουλάχιστον ένας ερωτώμενος, ο οποίος επέλεξε την απάντηση 5 – Συμφωνώ Απόλυτα.

Πίνακας 2 - Περιγραφικά στατιστικά δεδομένων ανά ερώτηση

<i>Ερώτηση</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>Ελάχιστη τιμή</i>	<i>Μέγιστη τιμή</i>
Προσπαθώ να εξετάζω ένα πρόβλημα με τους συναδέλφους μου ώστε να βρούμε μία λύση αποδεκτή από εμάς.	4.26	.665	2	5
Γενικότερα, προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου.	3.52	.698	2	5
Επιδιώκω να αποφεύγω να βρίσκομαι στο επίκεντρο και προσπαθώ να μην εξωτερικεύω τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους μου.	3.71	.883	1	5
Προσπαθώ να ενσωματώνω τις ιδέες μου σε αυτές των συναδέλφων μου ώστε να προκύπτει μία κοινή απόφαση.	3.70	.804	1	5
Συνήθως, αποφεύγω τις ανοιχτές συζητήσεις των διαφορών μου με τους συναδέλφους μου.	3.19	1.034	1	5
Προσπαθώ να βρω μία μέση οδό για την επίλυση ενός αδιεξόδου.	4.12	.651	2	5
Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.	2.63	.997	1	5
Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για τη λήψη μίας απόφασης που με εξυπηρετεί.	1.92	.881	1	5
Συνήθως υποχωρώ στις επιθυμίες των συναδέλφων μου.	2.76	.732	1	5
Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να επιλύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.	4.22	.589	2	5
Συνήθως, επιτρέπω τις παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου.	3.15	.770	1	5
Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου ώστε να καταλήξουμε σε μία συμβιβαστική λύση.	4.05	.572	2	5
Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους συναδέλφους μου.	3.73	.873	1	5
Χρησιμοποιώ την εξειδίκευση μου προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις που με εξυπηρετούν.	2.25	.895	1	5
Συνήθως, δέχομαι τις προτάσεις των συναδέλφων μου.	3.30	.705	1	5
“Δίνω και παίρνω” ώστε να επιτυγχάνεται κάποιου είδους συμβιβασμός με τους συναδέλφους μου.	3.40	.913	1	5
Συνήθως, επιμένω στη δική μου οπτική επί του ζητήματος.	2.56	.872	1	5
Προσπαθώ να θέτω δημόσια όλες τις ανησυχίες μας ώστε τα ζητήματα που προκύπτουν να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	3.58	.893	1	5
Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου.	3.13	.844	1	5
Κάποιες φορές, χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να κερδίσω σε ανταγωνιστικές καταστάσεις.	2.01	.885	1	5

Προσπαθώ να μην εξωτερικεύω τη διαφωνία μου με τους συναδέλφους μου, για να μη δημιουργώ αρνητικά συναισθήματα.	3.07	.990	1	5
Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες συζητήσεις με τους συναδέλφους μου.	3.31	.951	1	5
Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος.	4.23	.636	1	5
Γνωρίζω πότε πρέπει να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλους.	4.14	.791	1	5
Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια, θυμάμαι στιγμές κατά τις οποίες αντιμετώπιζα αντίστοιχα εμπόδια και τα ξεπερνώ.	3.94	.695	2	5
Προσδοκώ ότι θα αποδίδω καλά στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνομαι.	3.98	.684	1	5
Οι άλλοι άνθρωποι με εμπιστεύονται εύκολα.	3.76	.815	1	5
Μου είναι εύκολο να κατανοήσω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.	3.65	.905	1	5
Κάποια σημαντικά γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό.	4.31	.642	2	5
Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω νέες ευκαιρίες.	3.57	.859	1	5
Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα για τα οποία αξίζει να ζεις.	4.02	.803	1	5
Αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματά μου καθώς τα βιώνω.	4.03	.665	2	5
Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα.	3.80	.745	2	5
Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με άλλους.	3.63	.897	1	5
Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	3.34	.748	1	5
Οργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.	3.27	.927	1	5
Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν χαρούμενο.	4.05	.700	2	5
Γνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω στους άλλους.	3.66	.799	1	5
Παρουσιάζω τον εαυτό μου με τρόπο που προκαλεί εντύπωση στους άλλους.	2.74	.908	1	5
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίλυση προβλημάτων που φαίνεται εύκολη.	4.00	.733	1	5
Αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι κοιτάζοντας τις εκφράσεις του προσώπου τους.	3.83	.662	2	5
Γνωρίζω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου.	3.76	.646	2	5
Ελέγχω τα συναισθήματά μου.	3.33	.828	1	5

Δίνω κίνητρο στον εαυτό μου σκεπτόμενος-η ένα καλό αποτέλεσμα της εργασίας που έχω αναλάβει.	3.89	.649	1	5
Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλά.	4.48	.698	1	5
Όταν κάποιος άλλος μου διηγείται ένα σημαντικό συμβάν της ζωής του, αισθάνομαι σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος/η ίδια.	3.48	.885	1	5
Όταν αισθάνομαι μία αλλαγή στα συναισθήματά μου, τείνω να αναπτύσσω νέες ιδέες.	3.32	.771	1	5
Όταν αντιμετωπίζω μία πρόκληση, δεν υποχωρώ γιατί πιστεύω ότι θα επιτύχω.	3.67	.798	2	5
Βοηθώ τους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι στενοχωρημένοι.	4.20	.599	2	5
Μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι άλλοι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.	3.95	.679	2	5
Είναι εύκολο για εμένα να κατανοήσω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται.	3.59	.792	1	5

Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών που εξετάστηκαν στα πλαίσια της εργασίας. Ειδικότερα, παρουσιάζει το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση, τη μέγιστη κι ελάχιστη τιμή, τόσο για την ανεξάρτητη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και για την εξαρτημένη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων αλλά και τις πέντε επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές που αντιστοιχούν στους υπό εξέταση τύπους διαχείρισης συγκρούσεων (συνεργατικός, βολικός, ανταγωνιστικός, διαχείριση μέσω αποφυγής και συμβιβαστικός). Παρατηρείται ότι για το σύνολο των μεταβλητών, με εξαίρεση τη μεταβλητή που αντιπροσωπεύει τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, ο μέσος όρος κινήθηκε μεταξύ των τιμών 3 και 4, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι ερωτώμενοι επέλεξαν, στην πλειοψηφία τους τις απαντήσεις 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ και 4 = Συμφωνώ, για τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις προαναφερόμενες μεταβλητές. Στην περίπτωση του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, ο μέσος όρος έλαβε την τιμή 2,27, γεγονός που υποδεικνύει ότι στις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα επέλεξαν, με μεγαλύτερη συχνότητα, τις απαντήσεις 2 = Διαφωνώ και 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά ανά μεταβλητή

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>Ελάχιστη τιμή</i>	<i>Μέγιστη τιμή</i>
Συναισθηματική νοημοσύνη	3,76451	0,3851444	2,39	4,75
Διαχείριση συγκρούσεων	3.295539	0,3244217	2,39	4
Συνεργατικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	3,997059	0,4815729	2,6	5
Βολικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	3,172549	0,5483799	1,8	4,6
Ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	2,27451	0,6669815	1	4
Διαχείριση συγκρούσεων μέσω της αποφυγής	3,39902	0,7061999	1,4	5
Συμβιβαστικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων	3,859477	0,5005444	2	5

6.3 Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Από την ανάλυση αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι ο βαθμός εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικός, καθώς ο δείκτης Cronbach's Alpha έλαβε τιμή υψηλότερη της τιμής 0,7 (Cronbach's Alpha = 0,8497 > 0,7). Δεδομένου ότι η ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας στηρίχθηκε σε δύο επιμέρους ερωτηματολόγια, ένα για την ανεξάρτητη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης κι ένα για την εξαρτημένη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας και για τις δύο ενότητες του ερωτηματολογίου, ενότητα Β' και ενότητα Γ'. Και σε αυτήν την περίπτωση, τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, καθώς ο δείκτης Cronbach's Alpha έλαβε την τιμή 0,8124, όσον αφορά στην εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που εξέταζαν τη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων και την τιμή 0,8920, όσον αφορά στην εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων που εξέταζαν τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης.

6.4 Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης

Για τη συσχέτιση δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson. Αν ο συντελεστής προκύψει από 0 έως 0,20 έχουμε μηδενική συσχέτιση, από 0,21 έως 0,40 χαμηλή, από 0,41 έως 0,60 μεσαία, από 0,61 έως 0,80 υψηλή και από 0,81 έως 1 πολύ υψηλή συσχέτιση. Δεν μας ενδιαφέρει ποια είναι η εξαρτημένη και ποια η ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ αν ο συντελεστής είναι αρνητικός, αύξηση της μίας μεταβλητής σημαίνει μείωση της άλλης εν γένει.

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 4) παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης για κάθε ζεύγος μεταβλητών. Από τα δεδομένα του, προκύπτει ότι η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται θετικά με το σύνολο των υπόλοιπων μεταβλητών, με εξαίρεση τη μεταβλητή του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, μεταξύ της οποίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, θα επιλέξουν να διαχειριστούν μία πιθανή σύγκρουση στο χώρο εργασίας τους υιοθετώντας το συνεργατικό τρόπο, το βολικό τρόπο ή το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων ή θα επιλέξουν να αποφύγουν τη σύγκρουση. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, θα επιλέξουν να διαχειριστούν μία πιθανή σύγκρουση στο χώρο εργασίας τους, μέσω του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.

Όσον αφορά στο μέγεθος των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, προκύπτει ότι ο δείκτης Pearson λαμβάνει τιμές χαμηλότερες της τιμής 0,5 για το σύνολο των συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των λοιπών μεταβλητών, με εξαίρεση τη μεταβλητή του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, όπου ο δείκτης Pearson έλαβε τιμή ελαφρώς υψηλότερη της τιμής 0,5. Βάσει των παραπάνω, η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των λοιπών μεταβλητών (πλην του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων) χαρακτηρίζεται ως ασθενής, ενώ η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μεταβλητής του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων χαρακτηρίζεται ως μέσης ισχύος.

Ως προς το μέγεθος της συσχέτισης μεταξύ της μεταβλητής της διαχείρισης συγκρούσεων και των μεταβλητών των επιμέρους τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, προκύπτει ικανοποιητικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ της διαχείρισης των συγκρούσεων και του βολικού τρόπου και μεταξύ της διαχείρισης των συγκρούσεων και της διαχείρισης μέσω της αποφυγής, καθώς ο δείκτης Pearson έλαβε τις τιμές 0,7570 (μεταξύ 0,7 και 0,8) και 0,7222 (μεταξύ 0,7 και 0,8). Από την άλλη πλευρά, η συσχέτιση μεταξύ της διαχείρισης των συγκρούσεων και του συνεργατικού τρόπου, του ανταγωνιστικού τρόπου και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης χαρακτηρίζεται ως ασθενής, καθώς ο δείκτης Pearson έλαβε τιμή μικρότερη ή σχεδόν ίση με την τιμή 0,5.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης

	Συναισθηματική νοημοσύνη	Διαχείριση συγκρούσεων	Συνεργατικός τρόπος	Βολικός τρόπος	Ανταγωνιστικός τρόπος	Διαχείριση μέσω της αποφυγής	Συμβιβαστικός τρόπος
Συναισθηματική νοημοσύνη	1,0000						
Διαχείριση συγκρούσεων	0,3433	1,0000					
Συνεργατικός τρόπος	0,5384	0,4343	1,0000				
Βολικός τρόπος	0,2013	0,7570	0,2534	1,0000			
Ανταγωνιστικός τρόπος	-0,1351	0,3081	-0,2656	0,0412	1,0000		
Διαχείριση μέσω της αποφυγής	0,1737	0,7222	0,1205	0,5103	-0,0902	1,0000	
Συμβιβαστικός τρόπος	0,3674	0,5031	0,3975	0,2335	-0,1377	0,3164	1,0000

6.5 Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, πραγματοποιήθηκαν έξι (6) συνολικά αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης. Η πρώτη ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης εξέτασε τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής

της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εξαρτημένης μεταβλητής της διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (5) αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης εξέτασαν τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εξαρτημένων μεταβλητών που αντιπροσωπεύονται από τους πέντε (5) τύπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της πρώτης γραμμικής παλινδρόμησης, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, έδειξαν ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ότι υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, καθώς η εκτιμήτρια β_1 έχει $p \text{ value} = 0 < 0,05$. Όσον αφορά στην τιμή του δείκτη R^2 , αυτή θεωρείται αρκετά ικανοποιητική όταν είναι υψηλότερη της τιμής 0,5, θεωρείται μέση όταν βρίσκεται μεταξύ των τιμών 0,3 και 0,5 και θεωρείται μη ικανοποιητική όταν είναι χαμηλότερη της τιμής 0,3. Στην περίπτωση της πρώτης παλινδρόμησης, η τιμή του δείκτη R^2 ήταν ιδιαίτερα χαμηλή ($R^2 = 0,1179$) και αρκετά χαμηλότερη της τιμής 0,3, γεγονός που υποδεικνύει ότι η γνώση της μιας μεταβλητής δε μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την άλλη μεταβλητή. Μάλιστα, βάσει των δεδομένων του πίνακα, το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης που συνδέει τις δύο μεταβλητές διαμορφώνεται ως παρακάτω, υποδεικνύοντας ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά μία μονάδα, θα οδηγήσει σε αύξηση της διαχείρισης των συγκρούσεων κατά 0,2892146 μονάδες.

$$Y = 2,206788 + 0,2892146 * X + 0,0556638$$

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης των συγκρούσεων

Conflictmanagement	Coef.	Std. Err.	t	p > t
Emotionalintelligence	0,2892146	0,0556638	5,20	0,000
_cons	2,206788	0,2106353	10,48	0,000

Τα αποτελέσματα της δεύτερης γραμμικής παλινδρόμησης, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 παρακάτω, έδειξαν ότι, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση

απορρίπτεται και υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, καθώς η εκτιμήτρια β_1 έχει $p \text{ value} = 0 < 0,05$. Και σε αυτήν την περίπτωση, η τιμή του δείκτη R^2 ήταν χαμηλή ($R^2 = 0,2899$) και ελαφρώς χαμηλότερη της τιμής 0,3, γεγονός που υποδεικνύει ότι και σε αυτήν την περίπτωση, η γνώση της μιας μεταβλητής δε μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την άλλη μεταβλητή. Βάσει των δεδομένων του πίνακα, το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης που συνδέει τις δύο μεταβλητές διαμορφώνεται ως παρακάτω, υποδεικνύοντας ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά μία μονάδα, θα οδηγήσει σε αύξηση της διαχείρισης των συγκρούσεων, μέσω του συνεργατικού τρόπου, κατά 0,6732378 μονάδες.

$$Y_{\text{COL}} = 1,462648 + 0,6732378 * X + 0,0741345$$

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

collaborating	Coef.	Std. Err.	t	p > t
Emotionalintelligence	0,6732378	0,0741345	9,08	0,000
_cons	1,462648	0,2805296	5,21	0,000

Τα αποτελέσματα της τρίτης γραμμικής παλινδρόμησης, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 παρακάτω, έδειξαν ότι, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Προκύπτει ότι υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, δεδομένου ότι η εκτιμήτρια β_1 έχει $p \text{ value} = 0,004 < 0,05$. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης παλινδρόμησης, η τιμή του δείκτη R^2 ήταν υπερβολικά χαμηλή ($R^2 = 0,0405$) και υπερβολικά χαμηλότερη της τιμής 0,3. Ως αποτέλεσμα, η γνώση της μιας μεταβλητής δε μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την άλλη μεταβλητή. Βάσει των δεδομένων του πίνακα, το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης που συνδέει τις δύο μεταβλητές διαμορφώνεται ως παρακάτω, υποδεικνύοντας ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά μία μονάδα, θα

οδηγήσει σε αύξηση της διαχείρισης των συγκρούσεων, μέσω του βολικού τρόπου, κατά 0,286636 μονάδες.

$$Y_{AC} = 2,093505 + 0,286636 * X + 0,981293$$

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

accomodating	Coef.	Std. Err.	t	p > t
Emotionalintelligence	0,286636	0,0981293	2,92	0,004
_cons	2,093505	0,3713275	5,64	0,000

Τα αποτελέσματα της τέταρτης γραμμικής παλινδρόμησης, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 που ακολουθεί, έδειξαν ότι, σε αντίθεση με το συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, ο ανταγωνιστικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων δε συνδέεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τη συναισθηματική νοημοσύνη, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σε αυτήν την περίπτωση, η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή, καθώς η εκτιμήτρια β_1 έχει p value = 0,054 > 0,05. Από την άλλη πλευρά, ακόμη και αν η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντική, η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης θα επηρέαζε με αρνητικό τρόπο τη μεταβλητή του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς ο συντελεστής της μεταβλητής αρνητική τιμή ίση με -0,233943. Επιπλέον, η τιμή του δείκτη R^2 ήταν υπερβολικά χαμηλή ($R^2 = 0,0182 < 0,3$), γεγονός που υποδεικνύει ότι η γνώση της μιας μεταβλητής δε μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την άλλη μεταβλητή.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

competing	Coef.	Std. Err.	t	p > t
Emotionalintelligence	-0,233943	0,12073	-1,94	0,054
_cons	3,15519	0,45685	6,91	0,000

Τα αποτελέσματα της πέμπτης γραμμικής παλινδρόμησης, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 παρακάτω, έδειξαν ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, ενώ υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής τους, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, καθώς η εκτιμήτρια β_1 έχει $p \text{ value} = 0,013 < 0,05$. Η τιμή του δείκτη R^2 ήταν ιδιαίτερα χαμηλή ($R^2 = 0,0302 < 0,3$), γεγονός που υποδεικνύει ότι η γνώση της μιας μεταβλητής δε μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την άλλη μεταβλητή. Βάσει των δεδομένων του πίνακα, το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης που συνδέει τις δύο μεταβλητές διαμορφώνεται ως παρακάτω, υποδεικνύοντας ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά μία μονάδα, θα οδηγήσει σε αύξηση της διαχείρισης των συγκρούσεων, μέσω της αποφυγής τους, κατά 0,3184386 μονάδες.

$$Y_{AV} = 2,200254 + 0,3184386 * X + 0,127051$$

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων, μέσω της αποφυγής τους

avoiding	Coef.	Std. Err.	t	p > t
Emotionalintelligence	0,3184386	0,127051	2,51	0,013
_cons	2,200254	0,4807693	4,58	0,000

Τέλος, η έκτη γραμμική παλινδρόμηση που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται με τη μεταβλητή του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο συνδέεται με την πλειοψηφία των υπόλοιπων μεταβλητών. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Η εκτιμήτρια β_1 έχει $p \text{ value} = 0 < 0,05$, άρα η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο στο συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Η τιμή του δείκτη R^2 ήταν αρκετά χαμηλή ($R^2 = 0,1350 < 0,3$), γεγονός που υποδεικνύει ότι η γνώση της μιας μεταβλητής δε μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την άλλη μεταβλητή. Μάλιστα, σύμφωνα με το παρακάτω μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης, η αύξηση της

συναισθηματικής νοημοσύνης κατά μία μονάδα, θα οδηγήσει σε αύξηση της μεταβλητής του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων κατά 0,4775226 μονάδες.

$$Y_{\text{COM}} = 2,061839 + 0,4775226 * X + 0,0850453$$

Πίνακας 10 - Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων

compromising	Coef.	Std. Err.	t	p > t
Emotionalintelligence	0,4775226	0,0850453	5,61	0,000
_cons	2,061839	0,3218167	6,41	0,000

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, γίνεται αντιληπτό ότι η πλειοψηφία των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν στα πλαίσια της εργασίας, με εξαίρεση αυτή που αφορούσε στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, γίνονται αποδεκτές, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου ερευνητικών υποθέσεων

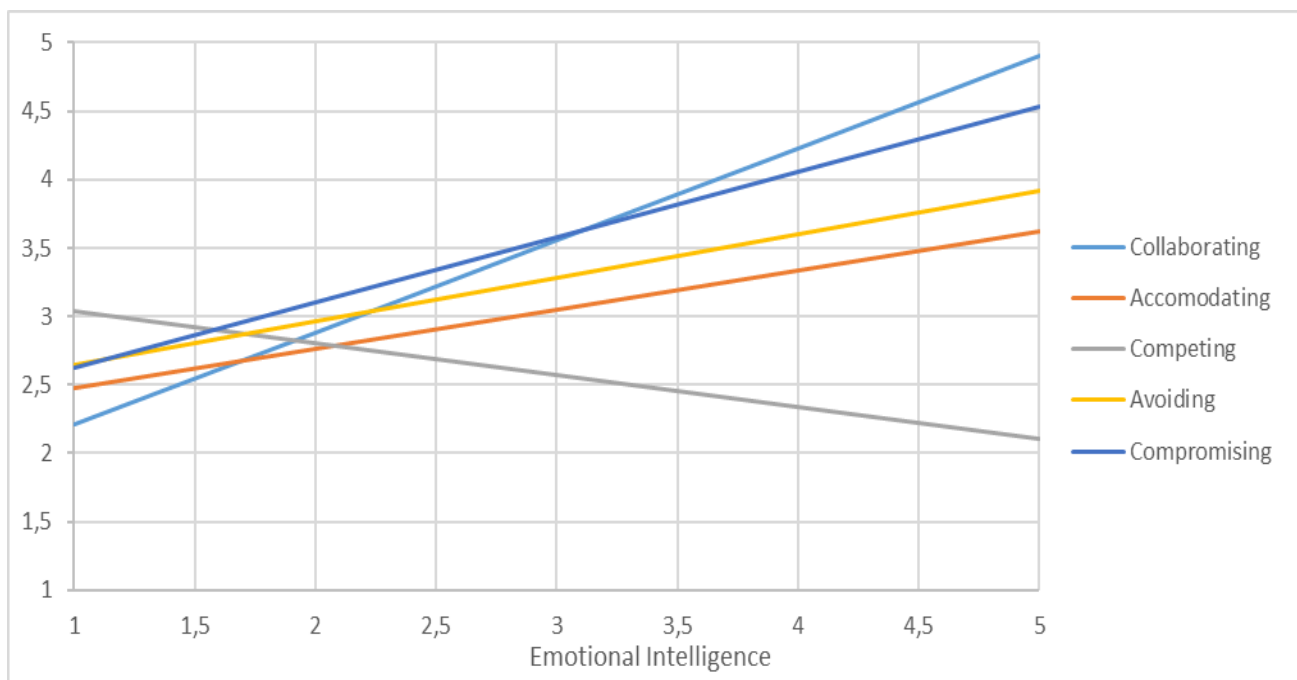
Ερευνητική υπόθεση	Αποτέλεσμα
<i>H1: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.</i>	Αποδεκτή
<i>H2: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βολικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.</i>	Αποδεκτή
<i>H3: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.</i>	Απορρίπτεται
<i>H4: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της αποφυγής τους στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.</i>	Αποδεκτή

H5: Υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στον κλάδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αποδεκτή

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τους συντελεστές β σε κάθε μία από τις προαναφερόμενες εξισώσεις γραμμικής παλινδρόμησης, εξάγονται συμπεράσματα αναφορικά με την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων από εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και από εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να επιλέγουν το συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς ο συντελεστής β (0,6732378) είναι υψηλότερος των υπολοίπων. Αντίθετα, όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού, ο τελευταίος τείνει να επιλέγει τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι παραπάνω πληροφορίες παρουσιάζονται διαγραμματικά στο σχήμα που ακολουθεί.

Σχήμα 7: Σχέση επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων



6.6 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis προκειμένου να διαπιστωθούν τα εξής: (i) ο βαθμός στον οποίον τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίον οι τελευταίοι απάντησαν στις ερωτήσεις που εξέταζαν τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ο βαθμός στον οποίον η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εξαρτάται από το δημογραφικό τους προφίλ και (ii) ο βαθμός στον οποίον τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίον οι τελευταίοι απάντησαν στις ερωτήσεις που εξέταζαν τη μεταβλητή της διαχείρισης των συγκρούσεων και τις μεταβλητές των επιμέρους τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλαδή ο βαθμός στον οποίον ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εξαρτάται από το δημογραφικό τους προφίλ.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, προέκυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας δεν επηρεάζεται από το δημογραφικό τους προφίλ. Εξαίρεση αποτέλεσε το χαρακτηριστικό της ειδικότητας του εκπαιδευτικού, η οποία φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συναισθηματική νοημοσύνη. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis στην περίπτωση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών πιθανώς να οφείλονται στο γεγονός ότι οι ειδικότητες δεν αντιπροσωπεύονταν στον ίδιο βαθμό από το δείγμα της έρευνας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι 58 από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι εργάζονται με την ειδικότητα του φιλόλογου, ενώ μόλις 4 εξ' αυτών δήλωσαν ότι εργάζονται με την ειδικότητα του θεολόγου.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για τη συναισθηματική νοημοσύνη

	Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Οικογενειακή κατάσταση	Είδος απασχόλησης	Ειδικότητα
Probability	0,0680	0,1079	0,1434	0,6746	0,3156	0,0001

Όσον αφορά στους πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που εξετάστηκαν στα πλαίσια της εργασίας, προέκυψε ότι το φύλο των ερωτώμενων επηρέασε μόνο τον τρόπο με τον οποίον οι τελευταίοι απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στον ανταγωνιστικό και στο συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Ειδικότερα, προέκυψε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών ήταν υψηλότερος από τον αντίστοιχο των γυναικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν στον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ($2,5397 > 2,1560$), δηλαδή οι άνδρες τείνουν περισσότερο προς την επιλογή του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Αντίθετα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών ήταν μικρότερος από τον αντίστοιχο των γυναικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ($3,7672 < 3,9007$), δηλαδή οι γυναίκες τείνουν περισσότερο προς την επιλογή του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης, προέκυψε ότι αυτά δεν επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, το χαρακτηριστικό των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, όπως και το χαρακτηριστικό της ειδικότητας, επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επιλογή του συνεργατικού, του ανταγωνιστικού και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με έως πέντε (5) έτη προϋπηρεσίας ήταν αυτοί με το μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων ως προς το συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και ως προς το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλαδή η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών επιλέγει σε μικρότερο βαθμό έναν από τους δύο προαναφερόμενους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Αντίθετα, στην περίπτωση του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, το μικρότερο μέσο όρο εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 21 έως 25 έτη προϋπηρεσίας, δηλαδή η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών επιλέγει σε μικρότερο βαθμό από τις υπόλοιπες, τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Ως προς το χαρακτηριστικό της ειδικότητας, προέκυψε ότι οι κοινωνιολόγοι είναι αυτοί που επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό το συνεργατικό και το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι χημικοί, φυσικοί και βιολόγοι, επίσης, επιλέγουν στο μικρότερο βαθμό το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ οι εικαστικοί και μουσικοί επιλέγουν σπανιότερα τον ανταγωνιστικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, οι θεολόγοι επιλέγουν συχνότερα τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων, το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Τέλος, το είδος της απασχόλησης δεν επηρεάζει την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς. Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.

Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων

	Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Οικογενειακή κατάσταση	Είδος απασχόλησης	Ειδικότητα
Collaborating	0,4299	0,1607	0,0480	0,5021	0,9581	0,0412
Accommodating	0,8736	0,3339	0,6151	0,6380	0,2741	0,3174
Competing	0,0005	0,4569	0,0267	0,8364	0,1705	0,0177
Avoiding	0,1372	0,2889	0,1927	0,3454	0,5964	0,0714
Compromising	0,0444	0,8284	0,0135	0,6258	0,4133	0,0458

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Επιμέρους στόχος της εργασίας ήταν να μελετήσει το βαθμό στον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν αφενός τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αφετέρου τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Για τους σκοπούς της εργασίας πραγματοποιήθηκε, αρχικά, ανασκόπηση της διεθνούς κι Ελληνικής βιβλιογραφίας προκειμένου να μελετηθούν οι βασικές θεωρητικές έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων. Στη συνέχεια, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, η οποία περιλάμβανε την ανάπτυξη δομημένου ερωτηματολογίου και τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από ένα δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες σχετικές έρευνες, ενώ τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, υπέστησαν στατιστική επεξεργασία, μέσω του προγράμματος STATA.

Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν ιδιαίτερα χρήσιμα κι ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι τελευταίοι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα των γραμμικών παλινδρομήσεων που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο τη διαχείριση των συγκρούσεων γενικότερα και την επιλογή των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μία σύγκρουση με συνεργατικό, βολικό ή συμβιβαστικό τρόπο ή μέσω της μεθόδου της αποφυγής ειδικότερα. Αντίθετα, προέκυψε πως η επιλογή ενός εκπαιδευτικού να υιοθετήσει τον ανταγωνιστικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, δεν εξαρτάται από το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Όσον αφορά στην επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αφενός στη συναισθηματική νοημοσύνη, αφετέρου στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, προέκυψε

πως μόνο το χαρακτηριστικό της ειδικότητας επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως η στατιστικά σημαντική επίδραση της ειδικότητας στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών θα μπορούσε, ενδεχομένως, να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι ειδικότητες που εξετάστηκαν στα πλαίσια της έρευνας, δεν αντιπροσωπεύονταν ισάξια από το δείγμα. Όσον αφορά στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, προέκυψε ότι: (i) η επιλογή του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, με τους κοινωνιολόγους και τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη προϋπηρεσίας να επιλέγουν το συγκεκριμένο τρόπο, σε μικρότερο βαθμό, (ii) η επιλογή του ανταγωνιστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζεται, με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και τους θεολόγους να επιλέγουν το συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, σε μεγαλύτερο βαθμό και τους εικαστικούς και μουσικούς και τους εκπαιδευτικούς με 21 έως 25 έτη προϋπηρεσίας να τον επιλέγουν, σε μικρότερο βαθμό και (iii) η επιλογή του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζεται, με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες και τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων να επιλέγουν το συγκεκριμένο τρόπο σε μεγαλύτερο βαθμό και τους κοινωνιολόγους, χημικούς, φυσικούς και βιολόγους και τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη προϋπηρεσίας να επιλέγουν το συγκεκριμένο τρόπο σε μικρότερο βαθμό.

7.2 Σύνδεση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία

Τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν πλήρως τα αποτελέσματα κάποιων προγενέστερων σχετικών μελετών, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνουν μερικώς ή απορρίπτουν τα αποτελέσματα άλλων προγενέστερων σχετικών μελετών.

Τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των Vashisht *et al.*, 2018, οι οποίοι εντόπισαν την ύπαρξη μίας θετικής και στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα

της εργασίας ενισχύουν περαιτέρω τα αποτελέσματα του Gnawali (2016), ο οποίος κατέληξε στα συμπεράσματα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της συνολικής διαχείρισης των συγκρούσεων και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στην τεχνική του συμβιβασμού κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων. Το τελευταίο συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Zhang *et al.* (2015), οι οποίοι, επίσης, εντόπισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με θετική και στατιστικά σημαντική σχέση με το στυλ συμβιβασμού στη σύγκρουση. Όμοια, επιβεβαιώνονται και τα αποτελέσματα των Aliasgari and Farzadnia (2012) αναφορικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, στους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα των ερευνών των Garcia and Maniago (2018), Basogul and Ozgur (2016) και Savio (2015), επιβεβαιώνονται μερικώς μόνο από τα αποτελέσματα της εργασίας. Ειδικότερα, οι Garcia and Maniago (2018) δεν εντοπίζουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και της συναισθηματικής νοημοσύνης, ούτε μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από την παρούσα εργασία. Όμως, εντοπίζουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από τη συγκεκριμένη έρευνα, ενώ παράλληλα καταλήγουν σε μία ελαφρώς μόνο, στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης των συγκρούσεων. Όσον αφορά στους Basogul and Ozgur (2016), η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει το συμπέρασμά τους σχετικά με την ύπαρξη θετικής και στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συμβιβαστικού τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, όμως απορρίπτει το συμπέρασμά τους σχετικά με την ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ των επιπέδων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της υιοθέτησης του στυλ της αποφυγής της σύγκρουσης.

Τέλος, η παρούσα εργασία απορρίπτει τα ευρήματα του Savio (2015), ο οποίος εντόπισε ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζονται από την ηλικιακή ομάδα και την οικογενειακή κατάσταση των εργαζομένων και ότι οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούνται από τους εργαζομένους, διαφέρουν ανά ηλικιακή ομάδα.

7.3 Θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις

Οι θεωρητικές επιπτώσεις της εργασίας προκύπτουν από το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν να διαχειριστούν μία σύγκρουση που θα ξεσπάσει εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Περαιτέρω, συνδέονται με το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο και την επιλογή των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μία σύγκρουση που θα ξεσπάσει εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος με συνεργατικό, βολικό ή συμβιβαστικό τρόπο ή μέσω της μεθόδου της αποφυγής, ενώ δεν επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επιλογή των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μία σύγκρουση που θα ξεσπάσει εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος με ανταγωνιστικό τρόπο.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ειδικότητα τους επηρεάζει τα επίπεδα συναισθηματικής τους νοημοσύνης, τα έτη προϋπηρεσίας και η ειδικότητας τους επηρεάζουν την επιλογή τους να διαχειριστούν μία σύγκρουση στο εργασιακό τους περιβάλλον με συνεργατικό, ανταγωνιστικό ή συμβιβαστικό τρόπο, ενώ το φύλο τους επηρεάζει την επιλογή τους να διαχειριστούν μία σύγκρουση στο εργασιακό τους περιβάλλον με ανταγωνιστικό ή συμβιβαστικό τρόπο.

Όσον αφορά στις πρακτικές επιπτώσεις της εργασίας, πέραν του περαιτέρω εμπλουτισμού της διεθνούς κι Ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων, στην περίπτωση των εργαζομένων γενικά και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότερα, τα ευρήματα της εργασίας θα μπορούσαν να προσφέρουν ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα σε διοικητικά στελέχη δημόσιων ή ιδιωτικών σχολικών μονάδων ή στελέχη τμημάτων ανθρώπινου δυναμικού δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με τον τρόπο που τα δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν στον τρόπο που θα επιλέξουν οι τελευταίοι ώστε να διαχειριστούν μία σύγκρουση. Βάσει αυτού, τα διοικητικά στελέχη ή τα στελέχη τμημάτων ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων μπορούν,

λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της εργασίας, να προβλέπουν τον τρόπο εξέλιξης μίας σύγκρουσης και να επεμβαίνουν, συμβάλλοντας στην ομαλότερη επίλυσή της.

7.4 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ ενός ικανοποιητικού μεγέθους, δείγματος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιπροσώπευαν διαφορετικά δημογραφικά προφίλ. Ως αποτέλεσμα, δεν τίθεται κάποιος περιορισμός ως προς τη φύση ή το μέγεθος του δείγματος, δε μπορεί να αμφισβητηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων και κατ' επέκταση η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της εργασίας. Παρ' όλα αυτά, προκειμένου να είναι ασφαλέστερη η γενίκευση των συμπερασμάτων της εργασίας στο σύνολο του πληθυσμού, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας μεταξύ δείγματος εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του οποίου θα αντιπροσωπεύονται ισάξια όλες οι υπό εξέταση ειδικότητες. Επιπλέον, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας και μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

AbiSamra Salem, N. (2010). *Emotions and Emotional Intelligence (EQ) in Curriculum Theory: On Incorporating EQ Skills in Teacher Education*. Paper presented at the 31st Annual bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice. October 16th, Bergamo, Italy

Adhiambo, R. and Enose, M. (2011). Assessment of Conflict Management and Resolution in Public Secondary Schools in Kenya: A Case Study of Nyakach District. *Educational Research*, 2(4), pp.1074-1088

Agolli, I. and Rada, A. (2015). Teachers' Experience and Perceptions on Conflicts at Schools: Their Solution and Addressing. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), pp. 69-72

Aliasgari, M. and Farzadnia, F. (2012). The Relationship between Emotional Intelligence and Conflict Management Styles among Teachers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, 4(8), pp.555-562

Bagshaw, D., Lepp, M. and Zorn, C. (2007). International Research Collaboration: Building Teams and Managing Conflicts. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(4), pp.433-446

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), pp.5-24

Barki, H. and Hartwick, J. (2001). Interpersonal Conflict and Its Management in Information System Development. *MIS Quarterly*, 25(2), pp.195-228

Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. (Eds.), Toronto: Multi-Health Systems

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. (Eds.), Toronto: Multi-Health Systems

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, pp.13-25

Bar-On, R. and Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. (eds.), San Francisco: Jossey-Bass

Basogul, C. and Ozgur, G. (2016). Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10(3), pp.228-233

Bezrukova, K., Jehn, K., Zanutto, E. and Thatcher, S. (2009). Do Workgroup Faultlines Help or Hurt? A Moderated Model of Faultlines, Team Identification and Group Performance. *Organization Science*, 20(1), pp.35-50

Boyatzis, R. (2009). Developing Emotional, Social, and Cognitive Intelligence Competencies in Managers and Leaders in Educational Settings. In M. Hughes, H.L. Thompson and J.B. Terrell (Eds.), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies and Strategies* (pp. 359-378). San Francisco, CA: Pfeiffer

Boyd, M. (2005). *The Emotional Intelligence of Teachers and Students' Perceptions of Their Teachers' Behaviors in the Classroom*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, 2005. Dissertation Abstracts International, 66, 898

Brackett, M. and Katulak, N. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: A Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J.D. Mayer (Eds.), *Improving Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp.1-27), New York: Psychology Press

Brackett, M., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Elbertson, N., Chisholm, C. and Salovey, P. (2009). A Sustainable, Skill-Based Approach to Building Emotionally Literate Schools. In M. Hughes, H.L.

- Thompson & J.B. Terrell (Eds.), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies and Strategies* (pp.329-358), San Francisco, CA: Pfeiffer
- Brackett, M., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. and Fale, E. (2007). Creating an Emotionally Intelligent School District: A Skill-Based Approach. In R. Bar-On, J.G. Maree & M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp.123-138). Westport, CT: Praeger
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), pp.271-288
- Catana, L. (2015). Conflicts between Teachers: Causes and Effects. Conference Paper Presented In Central and Eastern European Conference “*New Approaches in Social and Humanistic Sciences*”, At Chisinau, Republic of Moldova
- Cavanagh, S. (1991). The Conflict Management Style of Staff Nurses and Nurse Managers. *Journal of Advanced Nursing*, 16(10), pp.1254-1360
- Chaudhry, A. and Asif, R. (2015). Organizational Conflict and Conflict Management: A Synthesis of Literature. *Journal of Business and Management Research*, 9(2015), pp.238-244
- Chen, H., Xu, X. and Phillips, P. (2019). Emotional Intelligence and Conflict Management Styles. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(3), pp.458-470
- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What It Is and Why It Matters. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April 15
- Cherniss, C. and Goleman, D. (2001). Training for Emotional Intelligence: A Model. In C. Cherniss and D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations* (pp.209-233). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Cohen, J. and Sandy, S. (2007). The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. In R. Bar-On, J.G. Maree and M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp.63-78). Westport, CT: Praeger

- Cohen, J. (2001). Social and Emotional Education: Core Concepts and Practices. In J. Cohen (Eds.), *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children* (pp.3-29). New York, NY: Teachers College Press
- Corcoran, R. and Tormey, R. (2010). Teacher Education, Emotional Competencies and Development Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp.2448-2457
- Cotezee, M. and Jensen, C. (2007). *Emotional Intelligence in the Classroom: The Secret of Happy Teachers*. (Eds.), Cape Town: Juta & Co
- Corwin, R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), pp.507-520
- Day, C., Sammons, P., Stobard, G., Kington, A. and Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire: Open University Press
- Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 1(3), pp.237-263
- Diamond, S. (1992). Resolving Teacher-Student Conflict: A Different Path. *The Clearing House*, 65(3), p.141
- Drew, T. (2006). *The Relationship between Emotional Intelligence and Student Teacher Performance*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska
- Fer, S. (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. *The Qualitative Report*, 9(4), pp.562-588
- Frisby, B. and Westerman, D. (2010). Rational Actors: Channel Selection and Rational Choices in Romantic Conflict Episodes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(7), pp.970-981
- Garcia, C. and Maniago, J. (2018). Emotional Intelligence and Conflict Management Styles of Phillipino Middle Managers in Select Higher Education Institutions. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 1(1), pp.42-55
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. (Eds.) New York: Basic Books

Glatter, R. (2003). Governance, Autonomy and Accountability in Education. In: Bush, T. and Bell, L. (eds) *The Principles and Practices of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing, pp.225-240

Gnawali, A. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Conflict Management with Reference to Higher Education Sector in Nepal. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 3(8), pp.19-26

Goksoy, S. and Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), pp.197-205

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. (eds.), New York: Bantum Books

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. (eds.), New York: Bantum Books

Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. (Eds.), Boston, MA: Harvard Business School Press

Greaves, K. (2005). *Conflict in Schools. Principals and Teachers*. (eds.), New York: Routledge.

Gross, M. and Guerrero, I. (2000). Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles. *The International Journal of Conflict Management*, 11(3), pp.200-226

Guetzkow, H. and Gyr, J. (1954). An Analysis of Conflict in Decision-Making Groups. *Human Relations*, 7, pp.367-382

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), pp.835-854

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp.1056-1080

Hargreaves, A. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. (Eds.), San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Haskett, R. (2003). *Emotional Intelligence and Teaching Success in Higher Education*. Doctoral Dissertation. Indiana University
- Hassan, N., Hayati md Jani, S., Mat Som, R., Zainie Abd Hamid, N. and Azmaniza Azizam, N. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness among Lecturers at Universiti Teknologi MARA, Puncak Alam, Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), pp.1-5
- Hedlund, J. and Sternberg, R. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional and Practical Intelligence. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, (pp.136-167). San Francisco: Jossey-Bass
- Henkin, A. and Holliman, S. (2009). Urban Teacher Commitment: Exploring Associations with Organizational Conflicts, Support for Innovation and Participation. *Urban Education*, 44(2), pp.160-180
- Hwang, F. (2007). *The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness*. Doctoral Dissertation. Kingsville: Texas A&M University
- Ingersoll, R. and Smith, T. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), pp.30-33
- Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. and Ifanti, A. (2014). Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), pp.37-58
- Jehn, K. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), pp.530-557
- Jehn, K., Northcraft, G. and Neale, M. (1999). Why Differences Make a Difference: A Field Study of Diversity, Conflict and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44, pp.741-763

- Jehn, K. and Bendersky, C. (2003). Intragroup Conflict in Organizations: A Contingency Perspective on the Conflict Outcome Relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, pp.187-242
- Jennings, P. and Greenberg, M. (2009). The Pro-Social Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), pp.491-525
- Jennings, S. and Palmer, B. (2007). Enhancing Sales Performance through Emotional Intelligence Development. *Organizations and People*, 14(2), pp.55-61
- Jordan, P. and Troth, A. (2002). Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), pp.62-79
- Jordan, P. and Troth, A. (2002). Emotional Intelligence and Conflict Resolution in Nursing. *Contemporary Nurse*, 13(1), pp.94-100
- Kabanoff, B. (1985). Potential Influence Structure as Sources of Interpersonal Conflicts in Groups and Organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36(1), pp.113-141
- Kalagbor, L. and Nnokam, N. (2015). Principals' and Teachers' Use of Conflict Management Strategies on Secondary Students' Conflict Resolution in Rivers State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(13), pp.148-153
- Kantek, F. and Gezer, N. (2009). Conflict in Schools: Student Nurses' Conflict Management Styles. *Nurse Education Today*, 29(1), pp.100-107
- Kapusuzoglu, S. (2010). An Investigation of Conflict Resolution in Educational Organizations. *African Journal of Business Management*, 4(1), pp.96-102
- Kaufhold, J. and Johnson, L. (2005). The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators. *Education*, 125(4), pp.615-626
- Kunaviktikul, W., Nuntasupawat, R., Srisuphan, W. and Booth, R. (2000). Relationship among Conflict, Conflict Management, Job Satisfaction, Intent to Stay and Turnover of Professional Nurses in Thailand. *Nursing and Health Sciences*, 2, pp.9-16

Leuner, B. (1966). Emotional Intelligence and Emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, pp.193-203

Leung, Y. (2010). Conflict Management and Emotional Intelligence. DBA Thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, [online], available at: <https://epubs.scu.edu.au/theses/117/>

Manesis, N., Vlachou, E. and Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), pp.781-799

Maree, J. and Mokhuane, Q. (2007). First Steps in Developing a Community-Based Teacher Training Program Designed to Educate Children to be Emotionally Intelligent. In R. Bar-On, J.G. Maree and M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp.139-154). Westport, CT: Praeger

Mayer, J. and Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Education Implication* (pp.3-31). New York, NY: Basic Books

Mayer, J., Salovey, P. and Caruso, D. (1997). Competing Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (ed.) *Handbook of Intelligence*. Cambridge, New York, pp.396-420

Mayer, J., Caruso, D. and Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, pp.267-298

Mayer, J., Salovey, P. and Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as A Mental Ability. In R. Bar-On and J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. (pp.92-117). San Fransisco, California: Jossey-Bass Inc.

McCown, K., Jensen, A. and Freedman, J. (2007). The Self-Science Approach to Social-Emotional Learning. In R. Bar-On, J.G. Maree and M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp.109-122), Westport, CT: Praeger

- McCready, V., Roberts, J., Bengala, D., Harris, G., Kingsley, G. and Krikorian, C. (1996). A Comparison of Conflict Tactics in the Supervisory Process. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(1), pp.191-199
- Morris, E. and Casey, J. (2006). *Developing Emotionally Literate Staff: A Practical Guide*. (Eds.) London: Paul Chapman
- Moschou, K. (2018). Views of Primary School Principals on Conflict within the School Unit. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), pp.163-181
- Mugno, D. and Rosenblitt, D. (2001). Helping Emotionally Vulnerable Children: Moving Towards Empathic Orientation in the Classroom. In J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms, Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young People* (pp.59-76). New York, NY: Teachers College Press
- Mullins, L. (1996). *Management and Organizational Behavior*. (4th ed), London: Pitman
- Newsome, S., Day, A. and Catano, V. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), pp.100-1016
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotion in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), pp.293-306
- Nir, A. and Eyal, O. (2003). School Based Management and The Role Conflict of the School Superintendent. *Journal of Educational Administration*, 41(5), pp.547-564
- Oboegbulem, A. and Alfa, I. (2013). Conflict Resolution Strategies in Non-Government Secondary Schools in Benue State, Nigeria. *US-China Education Review*, 3(2), pp.91-102
- Omisore, B. and Abiodun, A. (2014). Organizational Conflicts: Causes Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), pp.118-137
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. and Brackett, M. (2008). Emotional Intelligence as A Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), pp.437-454

Parker, J., Creques, R., Harris, J., Majeski, S., Wood, L. and Hogan, M. (2003). *Academic Success in High School: Does Emotional Matter?* (Eds.), ERIC Clearing House

Parker, J., Summerfieldt, L., Hogan, M. and Majeski, S. (2001). Emotional Intelligence and Academic Achievement. A Paper Presentation at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Quebec City, Quebec.

Parker, J., Summerfieldt, L., Hogan, M. and Majeski, S. (2002). Emotional Intelligence Academic Success: Examining the Transition from High School to University. (Eds.) ERIC Clearing House.

Parker, J., Summerfieldt, L., Hogan, M. and Majeski, S. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, 37, pp.1321-1330

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. and Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(5), pp.536-553

Perry, C. and Ball, I. (2007). Dealing Constructively with Negatively Evaluated Emotional Situations: The Key to Understanding the Different Reactions of Teachers with High and Low Levels of Emotional Intelligence. *Social Psychology of Education*, 10(4), pp.443-454

Pianta, R. (2006). Classroom Management and Relationships between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C.M. Everston and C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp.685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinkley, R. (1990). Dimensions of the Conflict Frame: Disputant Interpretations of Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 75, pp.117-128

Pondy, L. (1969). Varieties of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), pp.499-505

Rahim, M. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. (3rd eds). Westport, CT: Quorum Books

- Rahim, A., Psenicka, C., Polychroniou, P. and Zhao, J. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), pp.302-326
- Ramana, T. (2013). Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness – An Analysis. *Voice of Research*, 2(2), pp.19-22
- Ramani, K. and Zhimin, L. (2010). A Survey on Conflict Resolution Mechanisms in Public Secondary Schools: A Case of Nairobi Province, Kenya. *Educational Research and Reviews*, 5(5), pp.242-256
- Reich, W., Wagner-Westbrook, B. and Kressel, K. (2007). Actual and Ideal Conflict Styles and Job Distress in a Health Care Organization. *The Journal of Psychology*, 141(1), pp.5-15
- Rimm-Kaufman, S., LaParo, K., Downer, J. and Pianta, R. (2005). The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children's Behavior in Kindergarten Classrooms. *Elementary School Journal*, 105(4), pp.377-394
- Robbins, S. (2005). *Organizational Behavior*. (11th eds). New Jersey: Pearson Education
- Robbins, S., Bergman, R., Stagg, I. and Coulter, M. (2003). *Foundations of Management*. (Eds.), Frenchs Forest, N.S.W.: Prentice Hall/Pearson Education
- Saiti, A. (2015). Conflicts in Schools, Conflict Management Styles and the Role of the School Leader: A Study of Greek Primary School Educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp.582-609
- Salovey, P. and Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp.185-211
- Salovey, P. and Mayer, J. (1994). Some Final Thoughts about Personality and Intelligence. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp.303-318). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Savio, D. (2015). Impact of Emotional Intelligence on Conflict Management – Automobile and IT Industries in Chennai. *International Journal of Management*, 6(12), pp.71-76

- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. and Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), pp.167-177
- Shabbir, N., Atta, M. and Adil, A. (2014). Conflict Management and Decision-Making Styles in College Management. *Journal of Behavioral Sciences*, 24(2), pp.52-68
- Shih, H. and Susanto, E. (2010). Conflict Management Styles, Emotional Intelligence and Job Performance in Public Organizations. *The International Journal of Conflict Management*, 21(2), pp.147-168
- Siegling, A., Nielsen, C. and Petrides, K. (2014). Trait Emotional Intelligence and Leadership in a European Multinational Company. *Personality and Individual Differences*, 65, pp.65-68
- Simons, T. and Peterson, R. (2000). Task Conflict and Relationship Conflict in Top Management Teams: The Pivotal Role of Intragroup Trust. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), pp.102-111
- Singh, P. (2008). Job Analysis for a Changing Workplace. *Human Resource Management Review*, 18(2), pp.87-99
- Slaski, M. and Cartwright, S. (2003). Emotional Intelligence Training and Its Implications for Stress, Health and Performance. *Stress and Health*, 19(4), pp.233-239
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), pp.359-390
- Split, J., Koomen, H. and Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), pp.457-477
- Sportsman, S. and Hamilton, P. (2007). Conflict Management Styles in Health Professions. *Journal of Professional Nursing*, 23(3), pp.157-166
- Stein, S. and Book, H. (2000). *The EQ Edge – Emotional Intelligence and Your Success*. (Eds.), Toronto: MHS

- Stronge, J. (2007). *Qualities of Effective Teachers*. (2nd Eds), Alexandria, VA: ASCD
- Thomas, K. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp.265-274
- Thomas, K. (1992). Conflict and Negotiation Processes in Organizations. In M.D Dunnette and L.M. Hough (eds) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2nd ed.), Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, pp.889-935
- Thomas, K. and Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. (Eds.), Tuxedo, NY: Xicom
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, pp.227-235
- Thorndike, R. and Stein, S. (1937). An Evaluation of the Attempts to Measure Social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, pp.275-284
- Tjosvold, D. (1998). The Cooperative and Competitive Goal Approach to Conflict: Accomplishments and Challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), pp.285-313
- Tjosvold, D. and Su Fang, S. (2004). Cooperative Conflict Management as a Basis for Training Students in China. *Theory Into Practice*, 43(1), pp.80-86
- Tourish, D. and Hargie, O. (2004). Motivating Critical Upward Communication: A Key Challenge for Management Decision Making. In: Tourish D. and Hargie O. (eds) *Key Issues in Organizational Communication*. London: Routledge, pp.188-204
- Tourish, D. and Robson, P., (2006). Sensemaking and the Distortion of Critical Upward Communication in Organizations. *Journal of Management Studies*, 43(4), pp.711-730
- Trudel, J. and Reio, T. (2011). Managing Workplace Incivility: The Role of Conflict Management Styles – Antecedent or Antidote? *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), pp.395-423
- Van de Vliert, E. (1998). Conflict and Conflict Management. In: Drenth, P., Thierry, H. and de Wolff, C. (eds) *Handbook of Work and Organizational Psychology: Personnel Psychology*. 2nd ed. Hove: Psychology Press, pp.351-369

- Van der Zee, K., Thijs, M. and Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, pp.103-125
- Van Rooy, D. and Viswesvaran, C. (2004). Emotional Intelligence: A Meta-Analytic Investigation of Predictive Validity and Nomological Net. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, pp.71-95
- Van Teijlingen, E. and Hundley, V. (2001). The Importance of Pilot Studies. *Social Research Update*, 35, 1-4.
- Vashisht, R., Singh, K. and Sharma, S. (2018). Emotional Intelligence and its Relationship with Conflict Management and Occupational Stress: A Meta-Analysis. *Pacific Business Review International*, 11(4), pp.30-38
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective Factors in General Intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, pp.444-445
- Zhang, S., Chen, Y. and Sun, H. (2015). Emotional Intelligence, Conflict Management Styles and Innovation Performance. *International Journal of Conflict Management*, 26(4), pp.450-478

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Μ. Και Σταμάτης Π. (2009). Μορφές Επικοινωνίας των Εκ παιδευτικών κατά τη Διάρκεια των Συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη Περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 10, σσ. 107-118
- Μπρούζος Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Τέκος, Γ. Και Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας και Διαχείριση Συγκρούσεων από την Οπτική Γωνία των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σσ. 199-217

Φασουλής Κ. (2006). Η Δημιουργική Διαλεκτική ως Μέσο Αντιμετώπισης και Διευθέτησης του Συγκρουσιακού Φαινομένου στο Σχολικό Περιβάλλον. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη (σ.520-525), Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αξιότιμε κύριε, κυρία,

Στο πλαίσιο των ερευνητικών αναγκών της διπλωματικής εργασίας με θέμα:

“Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”

ζητείται η συμβολή σας με την ανταπόκρισή σας στην παρούσα έρευνα.

Η διπλωματική εργασία εντάσσεται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου και ο βασικό σκοπός είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίον η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Είναι ιδιαιτέρως καθοριστική η συμβολή σας στην παρούσα έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που διαρκεί λίγα λεπτά. Με τις απαντήσεις σας, θα συμβάλλετε στην εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων σχετικά με: α) τις συγκρούσεις και τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, β) τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διαχείρισης των συγκρούσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και γ) το βαθμό στον οποίον τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.

Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ερευνητικές ανάγκες της διπλωματικής εργασίας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Τσούλου Αριστέα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ενότητα Α΄ : Ερωτήσεις που αφορούν στο δημογραφικό προφίλ (παρακαλώ, επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση)						
1	Φύλο	<input type="checkbox"/> Γυναίκα	<input type="checkbox"/> Άνδρας			
2	Ηλικία	<input type="checkbox"/> 18 – 26 ετών	<input type="checkbox"/> 27 – 35 ετών	<input type="checkbox"/> 36 – 44 ετών	<input type="checkbox"/> 45 - 53 ετών	<input type="checkbox"/> 54 - 62 ετών <input type="checkbox"/> > 62 ετών
3	Χρόνια προϋπηρεσίας	<input type="checkbox"/> 0 – 5 έτη	<input type="checkbox"/> 6 – 10 έτη	<input type="checkbox"/> 11 – 15 έτη	<input type="checkbox"/> 16 – 20 έτη	<input type="checkbox"/> 21 - 25 έτη <input type="checkbox"/> > 25 έτη
4	Οικογενειακή κατάσταση	<input type="checkbox"/> Ελεύθερος/η χωρίς παιδιά <input type="checkbox"/> Ελεύθερος/η με παιδιά <input type="checkbox"/> Παντρεμένος/η χωρίς παιδιά <input type="checkbox"/> Παντρεμένος/η με παιδιά <input type="checkbox"/> Χήρος/α				
5	Είδος απασχόλησης	<input type="checkbox"/> Μόνιμος	<input type="checkbox"/> Αναπληρωτής	<input type="checkbox"/> Ωρομίσθιος		
6	Ειδικότητα	<input type="checkbox"/> Φιλολόγος <input type="checkbox"/> Μαθηματικός <input type="checkbox"/> Χημικός, Φυσικός, Βιολόγος <input type="checkbox"/> Καθηγητής φυσικής αγωγής <input type="checkbox"/> Θεολόγος <input type="checkbox"/> Καθηγητής ξένων γλωσσών <input type="checkbox"/> Οικονομολόγος <input type="checkbox"/> Κοινωνιολόγος, Νομικός <input type="checkbox"/> Καθηγητής Πληροφορικής <input type="checkbox"/> Εικαστικός, μουσικός <input type="checkbox"/> Τεχνικές Ειδικότητες				
Α/Α	Ερώτηση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ενότητα Β΄ : Ερωτήσεις που αφορούν στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών						

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (παρακαλώ, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει)						
7	Προσπαθώ να εξετάζω ένα πρόβλημα με τους συναδέλφους μου ώστε να βρούμε μία λύση αποδεκτή από εμάς.					
8	Γενικότερα, προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου.					
9	Επιδιώκω να αποφεύγω να βρίσκομαι στο επίκεντρο και προσπαθώ να μην εξωτερικεύω τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους μου.					
10	Προσπαθώ να ενσωματώνω τις ιδέες μου σε αυτές των συναδέλφων μου ώστε να προκύπτει μία κοινή απόφαση.					
11	Συνήθως, αποφεύγω τις ανοιχτές συζητήσεις των διαφορών μου με τους συναδέλφους μου.					
12	Προσπαθώ να βρω μία μέση οδό για την επίλυση ενός αδιεξόδου.					
13	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.					
14	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για τη λήψη μίας απόφασης που με εξυπηρετεί.					
15	Συνήθως υποχωρώ στις επιθυμίες των συναδέλφων μου.					
16	Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να επιλύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.					
17	Συνήθως, επιτρέπω τις παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου.					
18	Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου ώστε να καταλήξουμε σε μία συμβιβαστική λύση.					
19	Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους συναδέλφους μου.					
20	Χρησιμοποιώ την εξειδίκευση μου προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις που με εξυπηρετούν.					
21	Συνήθως, δέχομαι τις προτάσεις των συναδέλφων μου.					

22	“Δίνω και παίρνω” ώστε να επιτυγχάνεται κάποιου είδους συμβιβασμός με τους συναδέλφους μου.					
23	Συνήθως, επιμένω στη δική μου οπτική επί του ζητήματος.					
24	Προσπαθώ να θέτω δημόσια όλες τις ανησυχίες μας ώστε τα ζητήματα που προκύπτουν να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.					
25	Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου.					
26	Κάποιες φορές, χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να κερδίσω σε ανταγωνιστικές καταστάσεις.					
27	Προσπαθώ να μην εξωτερικεύω τη διαφωνία μου με τους συναδέλφους μου, για να μη δημιουργώ αρνητικά συναισθήματα.					
28	Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες συζητήσεις με τους συναδέλφους μου.					
29	Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος.					
Ενότητα Γ΄: Ερωτήσεις που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη						
(παρακαλώ, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει)						
30	Γνωρίζω πότε πρέπει να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλους.					
31	Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια, θυμάμαι στιγμές κατά τις οποίες αντιμετώπιζα αντίστοιχα εμπόδια και τα ξεπερνώ.					
32	Προσδοκώ ότι θα αποδίδω καλά στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνομαι.					
33	Οι άλλοι άνθρωποι με εμπιστεύονται εύκολα.					
34	Μου είναι εύκολο να κατανοήσω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.					
35	Κάποια σημαντικά γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό.					

36	Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω νέες ευκαιρίες.					
37	Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα για τα οποία αξίζει να ζεις.					
38	Αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματά μου καθώς τα βιώνω.					
39	Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα.					
40	Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με άλλους.					
41	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.					
42	Οργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.					
43	Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν χαρούμενο.					
44	Γνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω στους άλλους.					
45	Παρουσιάζω τον εαυτό μου με τρόπο που προκαλεί εντύπωση στους άλλους.					
46	Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η επίλυση προβλημάτων που φαίνεται εύκολη.					
47	Αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι κοιτάζοντας τις εκφράσεις του προσώπου τους.					
48	Γνωρίζω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου.					
49	Ελέγχω τα συναισθήματά μου.					
50	Δίνω κίνητρο στον εαυτό μου σκεπτόμενος-η ένα καλό αποτέλεσμα της εργασίας που έχω αναλάβει.					
51	Συγχαίρω τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλά.					
52	Όταν κάποιος άλλος μου διηγείται ένα σημαντικό συμβάν της ζωής του, αισθάνομαι σχεδόν σαν να το έχω βιώσει ο ίδιος/η ίδια.					
53	Όταν αισθάνομαι μία αλλαγή στα συναισθήματά μου, τείνω να αναπτύσσω νέες					

	ιδέες.					
54	Όταν αντιμετωπίζω μία πρόκληση, δεν υποχωρώ γιατί πιστεύω ότι θα επιτύχω.					
55	Βοηθώ τους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι στενοχωρημένοι.					
56	Μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι άλλοι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.					
57	Είναι εύκολο για εμένα να κατανοήσω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται.					